



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

**ANÁLISIS DE LA ACTITUD DEL ALUMNADO DE 1.º Y 2.º DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DE LA PERCEPCIÓN HACIA EL
PROFESORADO DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Autor: Adrián San Antonio Pinto.

Tutor: Adolfo F. B. Hernández Álvarez.

Co-tutor: Pablo J. Borges Hernández.

Curso académico: 2020/2021

Convocatoria: Julio, 2021

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres y en especial a mi padre y mi abuelo, que allí donde estén, siempre me darán fuerza para seguir construyendo este largo y maravilloso camino.

Lo hemos conseguido.

RESUMEN.

El objetivo de este trabajo de investigación fue indagar sobre la actitud del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia el docente y el área de Educación Física. Basándonos en la revisión de la literatura de diferentes instrumentos utilizados y autores se escogieron dos cuestionarios: la Escala de actitud del alumnado en clase de EF (EAAC) y el Cuestionario de la actitud percibida por el alumnado del profesor en clase de EF (CAAP), validados por Ortega et al. (2008), con el fin de analizar los efectos de dichas conductas. Se analizó una muestra a 41 estudiantes entre 12 y 15 años (21 varones y 20 mujeres), correspondiente a los cursos de 1.º y 2.º de ESO, realizando un estudio descriptivo y utilizándose como variables independientes el género del alumnado y el curso. Resalta entre los resultados encontrados que la actitud hacia la EF y el profesorado es positiva respecto a los diferentes cursos y género y esto viene precedido muchas veces por el rol que presenta el profesor a la hora de impartir la materia de EF. Por otro lado, se observó que en el curso inferior el clima en el aula era peor que en curso superior y esto puede influenciar negativamente en la conducta del alumnado. Se concluye, subrayando que el docente tiene un papel muy importante en su labor para favorecer la actitud del alumnado y que este se presente motivado y capaz de alcanzar sus objetivos.

Palabras clave: Actitud, alumnado, profesorado, conductas, motivación, Educación Física, clima.

ABSTRACT.

The main objective of this research work has been develop in order to explore the attitude of obligatory secondary education (ESO) students in this area, the physical education. To carry out this research and based on the literature review of different authors and instruments used, two questionnaires were obtained: one of them related to the Student Attitude Scale in the PE class (EAAC), and another one related to the attitude perceived by the students towards the teacher in the PE class (CAAP), validated by Ortega et al. (2008). Both of them in order to analyze the effects of such behaviors. We have carried out a study of a sample of 41 students between 12 and 15 years of age (21 boys and 20 girls), corresponding to the 1st and 2nd years of ESO, performing an analysis about the main components onwhich we have applied a descriptive study using student gender and grade level as independent variables. Among the results found, we must highlight that the attitude towards PE and the teacher is positive compared to other courses and genders, and this is preceded on several occasions by the role of the teacher when teaching the subject of PE. On the other hand, it was observed that the classroom climate in the lower grades was worse than in the upper grades, this can have a negative influence on student behavior. It concludes, emphasizing that the teachers has a fundamental role to play to promote the attitude of students and to ensure that they are motivated and able to achieve their goals.

Key words: Attitude, students, teachers, behaviors, motivation, PE, climate.

ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 ACTITUDES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	8
2.2 MOTIVACIÓN.....	10
2.3 ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	12
2.4 INSTRUMENTOS PARA LA VALORACIÓN DE LA MOTIVACIÓN Y ACTITUDES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	17
3. OBJETIVOS.....	19
4. METODOLOGÍA.....	20
5.1 DISEÑO Y PLANIFICACIÓN.....	20
5.2 PARTICIPANTES.....	20
5.3 PROCEDIMIENTO.....	21
5.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	22
5.5 ANÁLISIS DE DATOS.....	23
5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	24
7. RESULTADOS.....	25
7.1 ACTITUD HACIA LA EF.....	25
7.2 ACTITUD HACIA EL PROFESORADO.....	28
8. DISCUSIÓN.....	31
9. LIMITACIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.....	33
10. CONCLUSIONES.....	35
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
12. ANEXOS.....	41
12.1 CUESTIONARIOS.....	41
12.1.1 Escala de actitud del alumnado en clase de EF.....	41
12.1.2 Cuestionario de la actitud percibida por el alumnado del profesor en clase de EF.....	42
12.2 SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	43

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo parte de una motivación personal, con el fin de justificar el logro de las competencias previstas en el Máster de Formación del Profesorado, y en el que se analizaron los diferentes procesos psicosociales que se dan en el contexto de enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física (EF) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); además por considerar que el trabajo de la motivación por parte del profesorado hacia el alumnado puede contribuir a dar valor al desarrollo de las propias habilidades de los mismos, así como aumentar su satisfacción personal.

La actividad física (AF) tiene un importante papel dentro de la formación integral de los jóvenes y es entendida, en términos de educación activa, como “la implicación de los estudiantes en al menos dos horas de práctica física en el marco de los colegios” (Ahrabi-Fard y Mavienko, 2005, p. 166).

Maršaniae et al. (2014), consideran que los adolescentes experimentan sentimientos de satisfacción, diversión y aburrimiento que pueden llegar a desencadenar una gran influencia tanto a nivel académico como en otros ámbitos de su vida, y es que la etapa de la adolescencia se caracteriza por ser un punto de inflexión en la vida de los estudiantes, debido a que la influencia y presión de los iguales y la familia se va transformando, repercutiendo en las decisiones que se tomen en la etapa adulta.

Por otra parte, tradicionalmente el docente de EF ha sido considerado como una figura relevante y popular por parte del alumnado en los centros educativos, y aún hoy en día, se reconoce que la valoración que el alumnado hace de la EF depende en gran medida de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cervelló & Santos-Rosa, 2000).

En este sentido, Moreno y Cervelló (2003) afirman que existe una gran relación entre motivación y actitud, y es que un alumnado motivado se muestra más activo y alegre en las clases de EF, percibiéndolas como más emocionantes y útiles, y atendiendo a las mismas con mayor interés y espíritu crítico, obteniendo así un mejor rendimiento académico. Por tanto, estos autores, resaltan que el docente debe ser capaz de presentar actividades que sean del

interés de su alumnado y que cubran sus necesidades, fomentando así una actitud positiva hacia la EF, siendo los docentes una influencia clave en la promoción de la salud y el bienestar de su alumnado.

Como refiere Gutiérrez (2006), el desarrollo de actitudes positivas hacia la AF es un objetivo importante que todos deberíamos tener presente en los distintos niveles educativos y sus correspondientes programas, y es que el Real Decreto 1105/2014 establece que la Educación Física en la ESO pretende el desarrollo integral del alumnado a partir de la competencia motriz, entendida como el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones que intervienen en las múltiples interacciones que los individuos realizan en su medio y con los demás, y que les permiten resolver diferentes problemas motores que requieren de una conducta motriz adecuada y cuya transferencia a otros contextos contribuye a una mejor calidad de vida y a su desarrollo social como ciudadano.

A partir de estas consideraciones, cabe destacar que las interacciones que se producen entre el alumnado, y entre estos y el profesorado, no están siendo todo lo positivas y correctas que se desearía en las aulas de la ESO, (Sánchez, 2009). Esta realidad es la que lleva a relacionar que el clima en el aula influye en las actitudes del alumnado e influye en las del profesorado.

En consecuencia, el objeto de este trabajo fue analizar de manera conjunta la actitud que presenta el alumnado hacia el docente y el área de EF, con el fin de examinar las relaciones que se establecen entre dichas variables.

En cuanto a la estructura y organización de este trabajo, se divide en diez apartados:

- En este primer apartado de introducción, se han presentado las motivaciones y argumentos que sustentan lo que se analizará posteriormente.
- En segundo lugar, y con el objetivo de establecer un marco teórico, se exponen el conjunto de investigaciones, teorías y conceptos en la cual se basa este trabajo de investigación.
- En tercer lugar, se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación.

- En cuarto lugar, se enuncian las hipótesis cuyas suposiciones son hechas a partir de una serie de datos que nos servirán de base para iniciar una investigación o una argumentación.
- En quinto lugar, se presenta la metodología realizada en la investigación, describiendo en ésta el diseño y planificación, los participantes, procedimiento seguido, el instrumento de recogida de información y el análisis de datos.
- En el sexto, se presenta la Situación de Aprendizaje (SA), cuya finalidad ha sido realizar una intervención educativa con el objeto de desarrollar actitudes favorables hacia la EF.
- En el séptimo se muestra los resultados hallados, mientras que en el octavo se indica la discusión, analizando los resultados obtenidos en relación con otras investigaciones previas.
- En el noveno, se tratan las limitaciones y propuestas pedagógicas que surgen a raíz de los hallazgos de este estudio.
- En el décimo apartado se resaltan las conclusiones a las que hemos llegado.
- En el undécimo y duodécimo, se indican las referencias bibliográficas realizadas para su elaboración, y se añaden a continuación los anexos correspondientes.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Actitudes en Educación Física.

Según Pérez y Gardey (2008, p. 1), la Real Academia Española menciona tres definiciones de la palabra actitud, un término que proviene del latín *actitudo* e indica el “estado del ánimo que se expresa de una cierta manera y, por otra parte, las otras dos definiciones hacen referencia a la postura”.

En consonancia, Gutiérrez y Pilsa (2006), señalan que uno de los principales objetivos del profesorado de EF en los últimos años se refiere al desarrollo de actitudes positivas hacia la AF. Así, existe un convencimiento general de que estas actitudes positivas hacen que los jóvenes y adolescentes estén más ilusionados por aprender y, de este modo, tienen una mayor probabilidad de beneficiarse de los efectos positivos de una EF correctamente planificada.

Como comentan los autores anteriormente citados, la actitud se refiere a los sentimientos personales frente a un determinado objetivo, que en nuestro caso en concreto serían la escuela y la EF. Una actitud favorable respecto a un ámbito particular no garantiza necesariamente la práctica, pero una actitud desfavorable representa un riesgo elevado de la ausencia de un comportamiento asociado.

Por su parte, Ward, Hardman y Almond (1968), comentan que los diferentes aspectos de la EF son percibidos con distinto grado de satisfacción por cada uno de los estudiantes que asisten a clase, y que las disposiciones hacia la EF varían de persona a persona y de un grupo a otro, en parte como reflejo de la estructura de personalidad de cada uno, y en parte como resultado de las experiencias vividas.

Dentro de esta perspectiva, el desarrollo de actitudes positivas hacia la AF viene siendo uno de los principales objetivos de los programas de EF, tanto en escuelas elementales como secundarias (Siedentop, 2000). Y como dicen Gutiérrez y Pilsa (2006), si es así, es porque existe un convencimiento general de que los adolescentes con actitudes positivas hacia la AF están más ilusionados por aprender y por tanto tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la EF: El desarrollo de habilidades motrices,

habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales. En referencia a estos objetivos, el Real Decreto 1105/2014, establece que “la competencia motriz da sentido a las propias acciones motrices, las orienta y regula para comprender los aspectos perceptivos, emocionales, sociales y cognitivos relacionados con la producción y control de las respuestas motrices y con la toma de conciencia de lo que se sabe, de lo que se puede hacer y de la forma de lograrlo”.

Y es que como bien refieren Gutiérrez y Pilsa (2006), se cree que los programas que generan actitudes positivas incrementarán la posibilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo cuando tengan la libertad de elegirlo. También se espera que las actitudes positivas y los patrones de participación desarrollados durante los años escolares puedan servir de antecedente para la participación durante la vida adulta. Cabe destacar que numerosos educadores físicos han dado importancia a la conducta del profesor sobre las actitudes de los estudiantes hacia la EF. Por ello, afirman que esto puede ser debido a la metodología empleada en clase por los profesores, el tipo de modelo de rol aportado o la calidad de las interacciones con sus estudiantes. De este modo, los profesores que proporcionaban a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones obtuvieron mejores resultados en cuanto a las actitudes favorables hacia la EF que aquellos profesores cuyos métodos de instrucción no permitían a los estudiantes tomar decisiones. Dicho de otro modo, una actitud positiva y una correcta práctica de EF, pueden aportar también beneficios a nivel cognitivo como muestra el estudio realizado por Cornejo et al., (2014).

En cuanto a la relación entre clima del aula y la actitud del alumnado (Manasero, 2003), expone que las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar. Para Del Villar (1993), dentro de un clima de aula positivo, el alumnado se identifica con su grupo clase, de manera que se sienten respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Todo esto conlleva a una disminución de problemas de disciplina, una mayor dedicación a la tarea propuesta y un aumento del aprendizaje. Por el contrario, cuando el clima del aula es negativo, hay irritación en el ambiente escolar, estrés, falta de motivación o apatía.

De esta manera, para Gómez (2007) el clima que se vive en clase muchas veces depende de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesorado y de su forma de llevar día a día la dinámica de clase. Por ello, el docente supone una figura importante a la hora de que se cree un clima de aula positivo o negativo en sus grupos-clase.

2.2 Motivación.

El término motivación se deriva de una raíz latina que significa “mover o poner en movimiento”, entendiéndose como algo que impulsa a la acción, Paglilla & Zavanella (2018, p. 1). En consecuencia, según Manassero y Vázquez (2002), la motivación es un constructo hipotético no observable directamente, con un gran valor en la educación y un poder explicativo y predictivo de la conducta humana.

En EF como en toda actividad humana la motivación constituye el componente más importante dentro de los procesos inductores de la personalidad, siendo en este caso quien determina la dirección o nivel de activación de la conducta hacia la actividad física en cuestión. La motivación hacia la EF influye también en la actitud que adopta el alumnado, el modo en que realizan las actividades, así como en el nivel de esfuerzo que requieren para cumplir con las tareas de las mismas (Escudero, 2009).

Al respecto, Deci y Ryan (1985) resaltan que la motivación y el aprendizaje/rendimiento escolar están muy relacionados: la motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, y por otro lado las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación del alumnado. Estos autores afirman que los modernos enfoques cognitivos han convertido la motivación en uno de los constructos centrales en educación.

En cualquier área de la enseñanza es reconocida la importancia que tiene que el alumnado esté motivado para que realice un buen desempeño de sus funciones de una manera eficaz. En este sentido, una de las teorías que dan soporte a estos postulados, es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (2012), quienes la definen como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Esta teoría postula que todas las personas

tienen tres necesidades psicológicas básicas (NPB): *autonomía* que se relaciona con la toma de decisiones del alumnado, dejando que elija por sí mismo los aspectos importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, *competencia*, consiguiendo que el alumnado experimente el éxito el mayor número de veces posible, de manera que perciban que están aprendiendo conceptos y habilidades y que van mejorando y *relación*, por lo que el docente de educación física debe hacer el esfuerzo de promover las relaciones sociales en clase, más si cabe teniendo en cuenta que el movimiento, a través de diferentes tareas y juegos, tiene un gran potencial para ello.

En ese mismo contexto, Deci y Ryan (2012) precisan que la satisfacción de estas tres NPB en el aula de EF tal y, como resume González-Cutre (2017), van a conducir a que el estudiante experimente formas de motivación más autodeterminadas (regulación identificada, integrada e intrínseca):

1- La *regulación identificada*, caracterizada porque el alumnado participa en la clase de EF motivado por considerar importante el papel que juega la asignatura y lo que allí está aprendiendo; por ejemplo, porque aprende conceptos tácticos y desarrolla habilidades motrices que luego puede extrapolar a la práctica deportiva, o porque se da cuenta de la importancia que tiene para la salud practicar AF de forma regular, y aprende métodos de desarrollo de la condición física que puede utilizar en su tiempo libre.

2- La *regulación integrada*, que supone un paso más en la autodeterminación, consiguiendo integrar la AF en general, y la EF en particular, en el estilo de vida, convirtiéndose la práctica de deporte en un pilar fundamental que es congruente con los valores que posee el estudiante en relación con la adquisición de un estilo de vida saludable.

3- La *motivación intrínseca*, que representa el mayor nivel de autodeterminación y tiene lugar cuando el alumnado participa en las clases porque se divierte con lo que hace, le gusta y le satisface.

Sin embargo, la frustración de las NPB en el aula de EF conduce a formas de motivación más desadaptativas y no autodeterminadas (regulación introyectada, externa y desmotivación), (González- Cutre, 2017):

1- Un estudiante motivado de forma *introyectada* sólo participará en las tareas planteadas por un sentimiento de culpabilidad y responsabilidad, sin obtener durante la práctica nada más interno que pueda valorar positivamente.

2- La *regulación externa* representa el comportamiento motivado por la obligación del profesor para hacer algo, porque es lo que marcan las normas y se debe hacer para evitar castigos y represalias.

3- Finalmente tenemos la *desmotivación*, que es el estado motivacional deprimido, caracterizado por un total desinterés y falta de implicación en el aula de EF.

Una vez expuesta la TAD y su posible transferencia al ámbito educativo, esto parece indicar que es posible conseguir mejores resultados académicos si los profesores tratáramos de aplicar estrategias motivacionales para favorecer la satisfacción de las NPB generando tipos de motivación más autodeterminados que lleven a consecuencias más adaptativas, como la adherencia a la práctica de AF en el tiempo libre.

2.3 Estrategias en Educación Física.

Al respecto, parece relevante conocer cómo se traslada a la práctica educativa lo expuesto con anterioridad sobre la satisfacción de las NPB. En esta línea Prieto (2003), habla del uso de estrategias, entendidas como el marco de referencia en el que se basan las decisiones que determinan la naturaleza y el rumbo de una organización. En toda organización, cuando se van a tomar decisiones, se debe tener bien claro qué es lo que se espera o se desea, y hacia dónde se quiere llegar para poder dirigir todas las acciones en la búsqueda de dichos objetivos.

Cabe destacar que Rosales (2004), se refiere a estrategias didácticas como el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica que en EF no es neutral y requiere la adopción de decisiones en torno a los fines educativos, selección de los contenidos, papel del profesorado y del alumnado, selección de teorías de aprendizaje y, en definitiva, un conjunto de opciones que se incardinan en la axiología de un proyecto educativo.

Por otra parte, y superando las propuestas anteriores, Conde y Almagro (2013), proponen una serie de estrategias que se resumen a continuación y que pueden ayudar a ofrecer una mejora de la autonomía y mejorar las competencias emocionales del alumnado:

- Usar la indagación. Proponen la indagación como técnica de enseñanza a utilizar durante las clases de EF, ya que es una técnica donde se cede autonomía al estudiante. El alumnado será el protagonista de los aprendizajes, y por tanto, serán los que resuelvan los problemas que el profesor le va planteando a modo de tareas o actividades.
- Utilizar feedback interrogativo. Resulta recomendable establecer una buena comunicación con los estudiantes (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012). Preguntar y escuchar, dejando que sean ellos los realicen una autoevaluación para ir descubriendo cuáles son las mejores soluciones a los problemas y tareas. El feedback interrogativo también podemos utilizarlo en algunas actividades de vuelta a la calma para trabajar el reconocimiento en uno mismo de las emociones y en los demás.
- Orientar en la resolución de conflictos. Aprovechar cualquier conflicto que surja en las clases, para que sean los propios estudiantes los que los resuelvan.
- Emplear tareas lúdicas. El uso de los juegos como tareas facilitan las relaciones y la autonomía (Conde, 2011). Así, diseñar tareas divertidas y variadas para trabajar diferentes contenidos que tradicionalmente tienen un carácter más aburrido, como pueden ser los gestos técnicos o la condición física. En este sentido, podemos utilizar juegos para desarrollar la condición física, en vez de trabajar el desarrollo de ésta de forma más monótona. El juego que se utilice podrá ser modificado para aumentar o disminuir la intensidad de la actividad, asimismo se le permitirá elegir al alumnado entre diferentes juegos y se le explicarán los objetivos de los juegos y de la sesión.
- Fomentar el trabajo en equipo. Realizar tareas por grupo, donde sea necesaria la

cooperación, puede ayudarnos a potenciar las relaciones entre el alumnado. Además, el aprendizaje cooperativo es muy importante para desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes (Ambrona et al., 2012). Para ello como bien dice el autor anteriormente citado, todos han de relacionarse con todos, independientemente del nivel, o de la posición de juego. Por lo tanto, llevaremos a cabo las clases con agrupaciones flexibles y heterogéneas.

- Valorar la iniciativa del alumnado. Fomentar y premiar la iniciativa personal y comportamiento autónomo durante las clases y las diferentes tareas. Aceptando y valorando sus decisiones. Debemos dejar claro que lo importante es el proceso, que ellos pueden encontrar diferentes “camino” de llegar al objetivo o a la solución del problema, de esta forma potenciaremos también su creatividad.
- Incentivar la empatía entre compañeros. Con el fomento de la empatía entre los estudiantes mejoraremos sus relaciones y habilidades sociales. En este sentido, si favorecemos que el alumnado tenga la capacidad de ponerse en el lugar del otro, podrán entender lo que sienten otros compañeros cuando cometen errores, cuando se les presiona, cuando no consiguen sus objetivos, cuando no se les tiene en cuenta cuanto tienen una responsabilidad determinada, etc. Para fomentar la empatía se pueden utilizar diferentes situaciones que se dan en las clases de EF: responsables de recoger el material, responsables de dirigir el calentamiento, cambio de roles dentro de los juegos o actividades deportivas, competiciones lúdicas con árbitros dentro de las clases, y muchas más circunstancias ..., que, en definitiva, pueden servir para trabajar diferentes contenidos y entre ellos también la educación emocional.

En cuanto a las estrategias didácticas y motivacionales a aplicar en las clases de EF y considerando los estudios previos (Moreno y González-Cutre, 2006; González-Cutre y Moreno, 2009; González- Cutre et al., 2010; Moreno et al., 2011), a continuación, se recopilan las estrategias que se han empleado en el aula por parte del profesorado de EF (ver tabla 1).

Tabla 1.*Estrategias motivacionales aplicadas en el aula de Educación Física (González-Cutre, 2017).*

Necesidades psicológicas	Estrategias	Ejemplos
	1. Proporcionar suficiente tiempo	3-4 tareas por sesión. Mínimo 8-10 sesiones por unidad didáctica
	2. Actividades novedosas	Body Pump, BodyCombat, CrossFit, Kimball, Zumba, Raids de Aventura, barranquismo, TICs: Endomondo, Facebook
	3. Reglas para que todos sean partícipes	Tocar todos el balón
	4. Importancia del esfuerzo y la superación persona	Evaluación significativa y continua del proceso
	5. Reconocer el progreso individual	No sólo hay que dar feedback cuando la ejecución es incorrecta
	6. Feedback positivo	Feedback prescriptivo, interrogativo y afectivo
	7. Convencer de que se puede mejorar	Creencia incremental de habilidad
Competencia	8. Utilizar la música	Trabajando la resistencia a través de la carrera, juegos deportivos, expresión corporal

	9.Objetivos a corto plazo y adaptados	Progresión. Estilos individualizadores
	10.Implicar en las demostraciones	No obligar, persuadir. Variar la persona elegida
	11.Evitar agrupar según la competencia	Tener cuidado con los agrupamientos libres
	12. Dar posibilidad de elección material,	Objetivos, contenidos, reglas, espacio, tiempo, técnicas de enseñanza, normas, evaluación
	13.Explicar los objetivos didácticos en cada tarea.	Ejemplo: abdominales para la salud y estabilidad del tronco
	14.No crear dependencia de las recompensas	No es recomendable dar feedback en cada ejecución
	15.Estilos participativos	Enseñanza recíproca, grupos reducidos, microenseñanza: Dirigir calentamiento o sesión
Autonomía	16.Estilos cognitivos y creativos	Descubrimiento guiado, resolución de problemas...
Relación entre alumnado	17.Fomentar la interacción	Estilo socializador: objetivo común, todos necesarios, cambios de grupos...
	18.Fomentar la interacción	Estilo socializador: Objetivo común, cambios de grupos...
	19.Agrupamientos flexibles y heterogéneos	Equilibrados, cooperativos...
Relación profesor-alumnado	20. Inteligencia emocional	Interesarse por la vida del alumnado, tratar por el nombre, percibir emociones...

2.4 Instrumentos para la valoración de la motivación y actitudes en Educación Física.

Una vez expuestos los aspectos esenciales de la teoría que defiende esta intervención, toca ahora presentar los diferentes instrumentos que se han empleado para su medida y justificar el uso empleado en este estudio. De esta manera, por un lado, se puede observar a continuación diferentes instrumentos para valorar la motivación del alumnado hacia la EF y por otro lado valorar las actitudes que tienen hacia la misma y de esta manera tener diferentes opiniones en las que apoyarnos en esta investigación.

Tabla 2.

Tabla de elaboración propia sobre instrumentos para valorar la motivación en EF.

Autor/año	Título	Resumen
García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido y García-Calvo. (2016).	Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF-EP).	Investigación centrada en validar al contexto de la educación primaria el instrumento CMEF, desarrollado originalmente en la etapa de educación secundaria con alumnado pertenecientes a seis centros educativos públicos de la CCAA de Murcia. Este estudio aporta evidencias de que el Cuestionario de motivación en la EF también permite analizar los tipos de regulación motivacional del alumnado en dichas clases.
Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce, García-Calvo (2012).	Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física.	Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, el objetivo del presente estudio es elaborar y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento para valorar el tipo de regulación motivacional del alumnado en las clases de EF, pertenecientes a diferentes centros de enseñanza secundaria de la CCAA de Extremadura.
Salicetti. (2009).	Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en educación física.	El núcleo central del problema sería determinar qué estrategias y opciones metodológicas serían más interesantes para que los estudiantes se implicaran activamente en sus aprendizajes, tuvieran más protagonismo y facilitará el trabajo autónomo. Se ha elaborado una serie de estrategias y procedimientos metodológicos que resultan nuevos materiales de enseñanza, que restituyeron un aprendizaje más responsable y activo en los estudiantes.

Tabla 3.*Tabla de instrumentos para valorar las actitudes en Educación Física.*

Autor/año	Título	Resumen
Moreno y Rodríguez (1996).	Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida.	A partir de la revisión de diversos trabajos fundamentados en la elaboración de instrumentos de medida para el análisis de las actitudes hacia la práctica físico-deportiva en general y más específicamente hacia la EF, se elaboró un cuestionario de actitudes hacia la EF con la intención de conocer los intereses del alumnado hacia diversos aspectos relacionados con la EF., su organización y el profesorado que lo imparte.
Arias, Fernández, San Emeterio (2020).	Construcción y validación de un instrumento para la medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal.	Este trabajo da a conocer un instrumento de medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal tras un proceso de elaboración y validación. La validez del contenido se llevó a cabo siguiendo la fórmula de Lawshe para analizar la información aportada por un grupo de expertos. Terminado el proceso de construcción, el resultado es un instrumento de medición de las actitudes hacia la Expresión Corporal del alumnado de Educación Secundaria.
Ortega, Calderón, Palao y Puigcerver (2008).	Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales del alumnado durante las clases de educación física en secundaria.	El objetivo del presente estudio fue diseñar un instrumento que mida de forma válida y fiable en estudiantes de ESO la actitud que perciben de su profesor en clase de EF, y otro instrumento que evalúe los contenidos actitudinales del alumnado.
Márquez, Azofeifa-Mora, Rodríguez- Méndez, (2019).	Comparación de las actitudes de las personas adolescentes según el sexo y el nivel escolar hacia la clase de educación física.	El propósito de la investigación fue identificar las principales actitudes que manifiestan las personas adolescentes hacia la EF, y comparar el comportamiento según el sexo y el nivel escolar.

3. OBJETIVOS.

Los objetivos planteados en este proyecto son:

- Analizar las actitudes del alumnado de ESO hacia la EF en función del sexo y la edad.
- Analizar la actitud del alumnado hacia el profesorado.

4. METODOLOGÍA.

5.1 Diseño y planificación.

En esta investigación se ha realizado un estudio, descrito por Montero y León (2007), como estudio descriptivo correlacional, es decir, una investigación en la cual se ha querido contrastar una hipótesis de relación causal. Dentro de esta investigación se ha realizado solo una medición, coincidiendo con la finalización de la intervención propuesta.

Participaron en el estudio un total de 41 estudiantes de un instituto público de Educación Secundaria, ubicado en Santa Cruz de Tenerife. Este proyecto tuvo sus inicios en el mes de noviembre, para llevar a cabo la parte de innovación, y puesta en marcha en los meses de abril y mayo de 2021; finalizando su realización en el mes de junio, tras la recogida y análisis de los datos pertinentes.

En este tiempo se procedió a adquirir conocimientos previos sobre el alumnado para proceder de una forma coherente a la posterior realización de actividades. Una vez observados los grupos, se llevaron a cabo diferentes estrategias y feedback motivacionales para incentivar la actitud hacia la asignatura y el profesor. Por último, se llevó a cabo una sesión de despedida y se analizaron los efectos de la práctica, planteando posibles propuestas de mejora.

5.2 Participantes.

En esta investigación participaron 41 estudiantes, de los cuales 21 son chicos y 20 son chicas de edades comprendidas entre los 12 y 15 años, encontrándose todos ellos en etapa de formación educativa. El alumnado procede de un centro público de Santa Cruz de Tenerife, en los cursos de 1.º y 2.º ESO. En todo momento se comunicó que la realización de los cuestionarios sería voluntaria y anónima y se informó al alumnado de la no existencia de respuestas correctas ni incorrectas, por lo que se les pidió máxima sinceridad. Una vez recibidas todas las respuestas se procedió al análisis de los resultados. Exponiendo la tabla 4, la distribución según su género y edad.

Tabla 4.

Distribución del alumnado según el género y edad distribuidos por cursos.

Género/edad	1.º ESO 12/13 años	2.º ESO 13/14 años	Total
Chicos	10	11	21 (50,7 %)
Chicas	10	10	20 (49,3 %)
Total	20	21	41

5.3 Procedimiento.

El trabajo ha sido realizado entre los meses de noviembre y junio del año 2020/2021. Dicho proceso ha durado un total de 7 meses dividido en 6 fases:

1- Fase de diseño: Se realizó en el mes de noviembre de 2020. Durante este periodo se seleccionó el tema a tratar del trabajo de fin de máster, y se llevó una valoración y propuesta por mediode los tutores. Tras 3 reuniones para valorar las diferentes propuestas, se llevó a cabo una revaloración de las ideas principales, cerrando de esta manera la propuesta y por lo tanto la línea principal de la investigación.

2- Fase de investigación: se realizó entre los meses de diciembre y marzo de 2021. Durante este periodo se llevó a cabo la búsqueda de información, contrastación de los objetivos, consulta de fuentes y referencias bibliográficas. Todo ello, con el fin de conocer el estado de la cuestión y poder apoyarse en ideas y resultados contrastados y logrados por diversos autores.

3- Fase de organización: Se realizó durante el mes de abril. Durante este periodo se procedió a determinar el entorno donde se llevaría a cabo el proyecto de innovación, así como los diferentes hábitos y comportamientos del alumnado. Tras verificar el funcionamiento del centro y la disponibilidad de los diferentes espacios, se procedió a cerrar la elaboración de las actividades pertinentes. Por otra parte, se confirmó el cuestionario, así como los tiempos

exactos y correctos de su utilización.

4- Fase de desarrollo de la innovación: Se realizó en el mes de mayo. Durante este periodo se implementó una SA en el centro, abarcando 2 sesiones a la semana con ambos grupos, contando cada sesión con 50 minutos y con una duración total de 3 semanas.

5- Fase de análisis de datos: Se realizó durante el mes de mayo y junio de 2021. Durante este periodo se analizaron los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios, y se procede al análisis estadístico de los resultados. Para la recogida de información correspondiente a este trabajo, se siguieron los siguientes pasos: En primer lugar, se solicitó permiso al tutor de prácticas (profesor de la asignatura de EF) para poder pasar los cuestionarios a los estudiantes. Tras ello se solicitó permiso al centro y tras obtener su permiso, se procedió a elaborar los cuestionarios de manera telemática. Después, se mandaron dos enlaces a través de una plataforma escolar a todo el alumnado de 1º y 2º ESO. Antes de una de las clases de EF, se explicó al alumnado en qué consistía el cuestionario, para qué iba a ser utilizado y exponiendo que el mismo sería totalmente anónimo. Finalmente, se les avisó de que lo cumplimentaran, y se les dio una semana de margen para que lo enviaran.

6- Fase de elaboración del informe, resultados y conclusiones: Se realizó en el mes de junio de 2021. Durante este periodo una vez obtenidos los resultados de los cuestionarios se lleva a cabo una contrastación de las hipótesis planteadas inicialmente, además se comentan los principales datos de relevancia encontrados y se exponen las conclusiones y discusión de estos. Por último, se realizan las propuestas para trabajos futuros y líneas de mejora.

5.4 Instrumentos de recogida de datos.

Para la presente investigación se ha considerado idóneo utilizar la encuesta como metodología para la recopilación de datos. Con el objetivo de obtener la máxima información en cuanto a lo que queremos observar, y tras una extensa revisión, se ha considerado oportuno realizar dos cuestionarios validados por Ortega et al., (2008), al ser los más completos para esta investigación; el primero de ellos para observar la actitud del alumnado hacia las clases de educación física y el segundo para observar la actitud percibida por el alumnado hacia el profesor. (Anexo 1).

A) Escala para evaluar la actitud del alumnado en clase (EAAC), Ortega et al. (2008). Compuesto por 36 preguntas dividido en 6 dimensiones con respuestas tipo Likert de 4 opciones, donde 1 se refiere a nunca, 2 a veces, 3 a menudo y 4 siempre. Las variables que se abordan atienden a las normas y reglamento, el calentamiento previo, las posibilidades físicas y capacidades de superación personal, la ayuda y cooperación entre compañeros y profesor, el efecto de la práctica sobre la salud, y la actitud ante la clase de educación física. Las variables se registraban mediante diferentes preguntas cerradas cada una, excepto en el bloque sobre actitud ante la clase de educación física en donde se realizan preguntas cerradas y una abierta.

B) Cuestionario de Actitud percibida por el alumnado hacia el profesor en clase (CAAP), Ortega et al. (2008). En dicho instrumento se registran tres grupos de variables con una escala tipo Likert de cuatro opciones, donde 1 hace referencia a no adecuado, 2 a regular, 3 a bueno, y 4 muy bueno: la primera con relación a la percepción del dominio sobre la materia que mostraba el profesor, con cinco preguntas cerradas, la segunda sobre la percepción de la evaluación que realiza, con dos preguntas, la tercera, sobre cómo se percibe al profesor en las relaciones sociales dentro de clase, con cinco preguntas de las cuales dos fueron cerradas y tres abiertas.

5.5 Análisis de datos.

En el presente apartado se analizan los datos obtenidos en los cuestionarios realizados en el centro. En primer lugar, se ha realizado un estudio descriptivo, hallando el promedio y desviación típica en los cuestionarios realizados en función del sexo y el curso del alumnado. Posteriormente se pasó a realizar la parte inferencial a través de diversas comparaciones de medias en función del sexo y la edad a través de la prueba U de Mann-Whitney, estableciendo un nivel de significación $p < 0,05$. Para ello se usó el paquete estadístico R.

5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Otra parte importante de este estudio ha sido la intervención educativa realizada con el objetode desarrollar actitudes favorables a la EF.

El concepto de Situación de Aprendizaje (SA) supone un nuevo modelo de unidad de programación que surge como una alternativa al modelo clásico de unidad didáctica, con la intención de mejorar y facilitar la integración en la vida del aula de todos los componentes que garanticen la educación de competencias, tal y comodesde la Ley Orgánica de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006) se solicita. En nuestro caso hemos optado por seguir el modelo propuesto por el grupo ProIDEAC.

Esta SA se diseña con el objetivo de analizar las actitudes del alumnado hacia la EF con sesiones relacionadas con nuestra cultura. La SA comprende 6 sesiones de 50 minutos (anexo 2), donde se trabajan las habilidades motrices a través de los juegos tradicionales y populares, utilizando estilos de enseñanza participativos, todo ello mediante el trabajo individual, trabajo grupal e integrando el aprendizaje cooperativo.

En la primera sesión de esta SA, se realizó un cuestionario por grupos a modo de evaluación inicial, adaptando el resto de la SA a los intereses y conocimientos previos del alumnado. También queríamos observar el grado de cooperación que había en la clase desde la primera sesión ya que anteriormente venían trabajando de manera más instructiva y de forma individual. En la última sesión se realizó un trabajo grupal donde se puso en conocimiento todo lo trabajado durante las 6 sesiones, contrastando con ellos los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y observando la participación de cada uno de los integrantes del grupo.

En cuanto a las relaciones sociales de la clase, se observan ciertas discrepancias en el alumnadodurante el breve periodo de observación antes de realizar la intervención, es por ello por lo que se decidió realizar diferentes juegos cooperativos tradicionales como pueden ser la Pina o la Bola Canaria, todo ello para intentar favorecer el clima y con ello conseguir una mejora de las actitudes del alumnado.

7. RESULTADOS.

A continuación, se procede a exponer los resultados obtenidos una vez volcados todos los datos concluyentes de los cuestionarios realizados. Se realiza un análisis general de la muestra analizando el promedio de ambos cursos y por sexo.

7.1 Actitud hacia la EF.

Tal y como se muestra en la figura 1, y haciendo referencia a la primera dimensión (las normas y reglas), se observa que la mayor parte del alumnado de 1.º ESO piensa que cumplir las normas y reglas del juego es muy importante para que conseguir los objetivos planteados tenga mérito. En base a la segunda dimensión (calentamiento previo a la práctica del ejercicio físico), no todo el alumnado lo realiza, decantándose la mayoría por realizarlo a veces o cuando el profesor lo pide ($M=2,55$ y $DT=1,10$). La tercera dimensión de preguntas, las cuales se refieren a (tus posibilidades físicas y capacidad de superación) observamos que el alumnado se desanima frecuentemente cuando no consigue los objetivos propuestos por el profesor ($M=2,25$ y $DT=1,07$), sin embargo, en líneas generales muestran compromiso por realizar las actividades y ejercicios propuestos. En cuanto a la cuarta dimensión (ayudas y cooperación entre compañeros y el profesor), hay bastante cooperación entre el alumnado ($M=3,54$ $DT=0,24$), sin embargo, parte del alumnado no se implica en ayudar al profesor en cuanto a recogida del material se refiere al final de las clases. Adentrándonos en la dimensión cinco en (relación con los efectos de que la práctica habitual de actividad física produce salud), gran parte del alumnado piensa que la actividad física es beneficiosa para la salud y por eso la practican. Por último, la sexta dimensión (cuando voy a clase de educación física), destacamos que el alumnado va pensando en que el profesor es un apoyo para la asignatura y que la asignatura es importante para su desarrollo como persona.

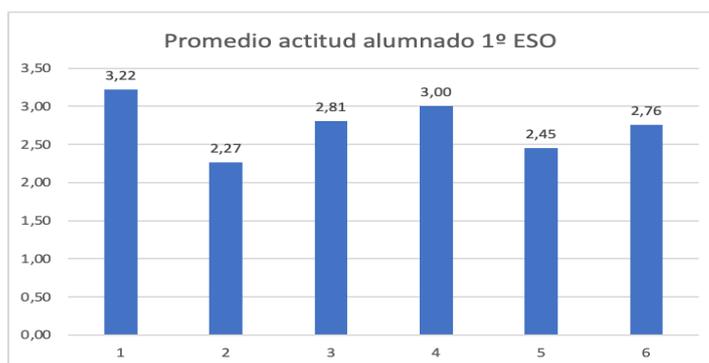


Figura 1. Promedio de las puntuaciones en el cuestionario de actitud del alumnado de 1.º ESO por dimensiones.

En cuanto al alumnado de 2.º ESO, la primera dimensión (en relación con las normas y reglas), la mayoría piensa que es muy importante hacer cumplir dichas normas y reglas para favorecer la práctica deportiva y llegar así a los objetivos planteados de forma justa ($M=3,38$ y $DT=0,67$). En la dimensión número dos (calentamiento previo a la práctica de ejercicio físico), gran parte piensa que el calentamiento es necesario, mientras que muy pocos lo realizan únicamente cuando el profesor lo propone en clase. En cuanto a la tercera dimensión (posibilidades físicas y capacidad de auto superación), el alumnado se sigue desanimando cuando no consiguen alcanzar algún objetivo propuesto por el profesor ($M=2,24$ y $DT=0,94$), sin embargo, son capaces de controlarse ante cualquier contratiempo y superar situaciones imprevistas. La cuarta dimensión (ayuda y cooperación entre compañeros y profesor), el alumnado se muestra cooperativo tanto con el profesor como con sus propios compañeros, mostrando ayuda y ofreciendo sus propios recursos. En la quinta dimensión (los efectos de la práctica habitual de la actividad física producen salud), observamos que la mayoría piensa que la práctica deportiva es beneficiosa para la salud, sin embargo, la otra mitad la practica por obligación. Por último, en cuanto a la última dimensión (cuando voy a clase de educación física...), el alumnado piensa que ir a las clases de EF no es un buen momento para relacionarse con los demás compañeros, sin embargo, resaltan que el profesor le ayuda a participar en las actividades y que la EF es importante para desarrollarse como persona ($M=1,48$ y $DT=0,81$).

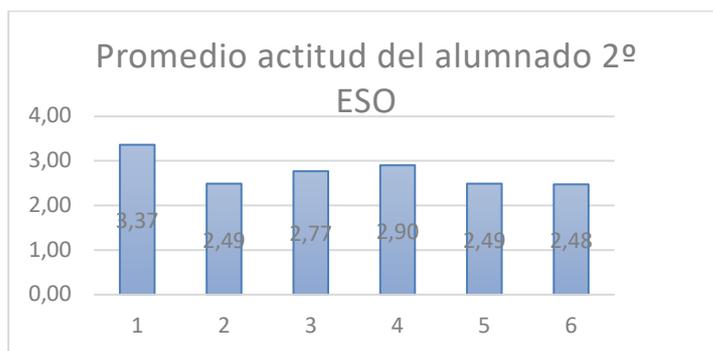


Figura 2. Promedio de las puntuaciones en el cuestionario de actitud del alumnado de 2.º ESO por dimensiones.

En comparación con ambas gráficas del alumnado masculino y femenino (figuras 3), observamos que en líneas generales los resultados son similares. El alumnado masculino por muy poco tiende más a respetar el reglamento y considerarlo más importante para conseguir sus objetivos.

Por otro lado, el alumnado masculino es más propenso a realizar ejercicios de calentamiento ($M=3,14$ y $DT=0,65$), mientras que las chicas en ocasiones lo realizan únicamente cuando lo marca el profesor ($M=2,60$ y $DT=1,05$). En cuanto a la dimensión de posibilidad físicas y capacidad de auto superación, ambos géneros representan lo mismo, haciendo hincapié en que se esfuerzan y son capaces de controlarse en situaciones adversas.

Pasa lo mismo en la cuarta dimensión, donde ambos géneros dicen cooperar y ayudar a sus compañeros cuando estos lo requieran, pero solamente ayudan en determinadas ocasiones al profesor en cuanto a la recogida de material se refiere.

En cuanto a la sexta dimensión, hay algo más de margen en cuanto al género masculino ($M=3,10$ y $DT=0,83$), ya que estos van pensando más que el género femenino ($M=2,60$ y $DT=0,95$), que la EF es importante para el desarrollo como persona.

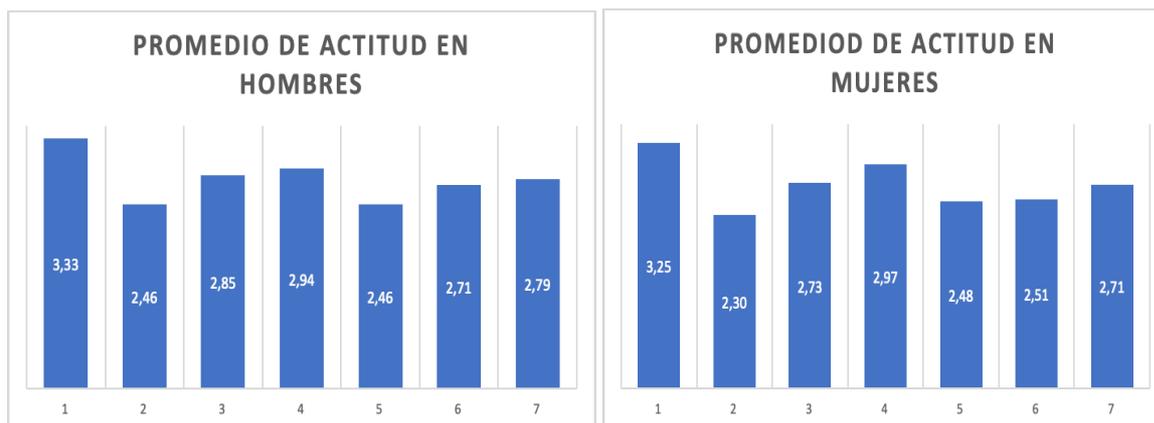


Figura 3. Promedio de actitud de hombres y mujeres hacia la EF.

7.2 Actitud hacia el profesorado.

En cuanto a la actitud hacia el profesorado, la figura 4 muestra que la pregunta número uno (explicando la materia teórica en clase), se puede observar una valoración muy positiva del alumnado hacia el profesor en cuanto a materia teórica se refiere. La pregunta número dos (explicando la materia práctica en clase), observamos una opinión bastante favorable por parte del alumnado ($M=3,00$ y $DT=0,73$). En la pregunta número tres (realizando una demostración de la destreza lo consideras), observamos nuevamente que el alumnado lo ve como algo positivo en el maestro. En la pregunta número cuatro (el control y organización en clase es), también es valorada como positiva, siendo esta una de las puntuaciones más altas. La pregunta número cinco (el procedimiento de evaluación es), nuevamente es valorado de forma positiva dentro de los parámetros establecidos. La pregunta número seis (la forma en que se relaciona con los estudiantes), es valorada como muy buena, siendo esta una de las mejores puntuaciones por parte del alumnado. La pregunta número siete (la atención a los problemas individuales), es también nuevamente positiva. La última pregunta (el clima de convivencia es), podemos observar que presenta un resultado muy por debajo de lo que veníamos viendo hasta ahora, posiblemente por el clima generado en clase, ($M=2,85$ y $DT=0,81$).



Figura 4. Promedio de las puntuaciones del alumnado de 1.º ESO en el cuestionario de actitud hacia el profesorado por preguntas.

En cuanto a la valoración de la actitud hacia el profesorado por parte del alumnado de 2º ESO, en la figura 5, podemos observar que tiene una valoración positiva desde la pregunta (explicando la materia en clases teóricas), hasta la pregunta número 8 (En clase el clima de convivencia es...), apreciando medias superiores a 3 o muy próximas considerando la que menor puntuación obtiene ($M= 2.81$ y $DT= 0,97$) y la que más ($M= 3,52$ y $DT= 0,51$).

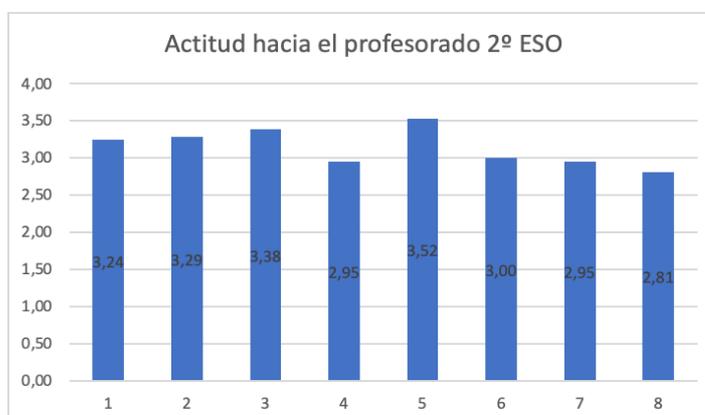


Figura 5. Promedio de las puntuaciones del alumnado de 2º. ESO en el cuestionario de actitud hacia el profesorado por preguntas.

Como podemos observar en la figura 6, la valoración hacia el profesorado es muy buena en todas las preguntas, asemejando las respuestas tanto en chicos como en chicas. Sin embargo, observamos que en la pregunta número cuatro, las chicas piensan que la organización de las clases no es tan adecuada como lo piensan los chicos ($M=3,10$ y

DT=0,91). Por otra parte, las chicas piensan que el clima de convivencia en las clases es peor (M=2,95 y DT=0,83), esto puede ser generado por los problemas sociales generados en el aula.

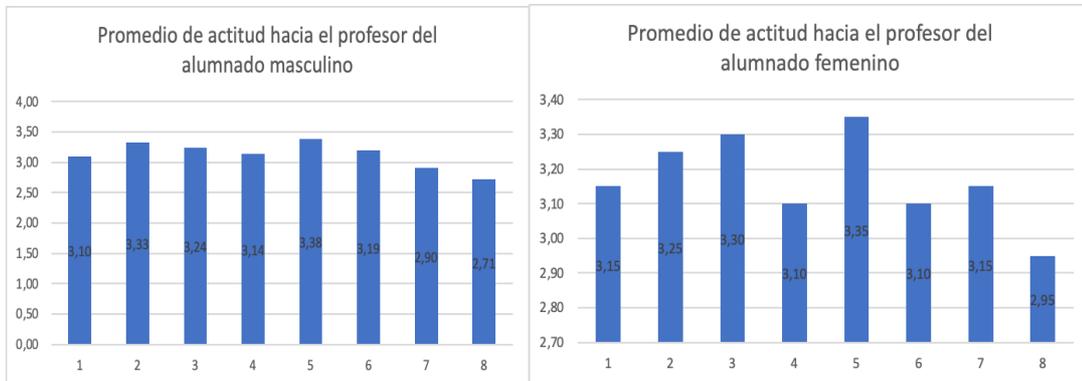


Figura 6. Promedio de actitud hacia el profesorado del alumnado masculino y femenino.

Por último, al comparar los datos obtenidos en función del sexo, curso y el tipo de actitudes, la tabla 5 muestra que no existen diferencias significativas $p > 0,05$ mediante la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 5.

Puntuaciones del sexo y edad del alumnado mediante la prueba U de Mann Whitney.

	AE (Actitud EF)	AP (Actitud profesorado)
Sexo	0,41	0,20
	AE	AP
Curso	0,95	0,58
	AE	AP
AE-AP	0,37	0,63

8. DISCUSIÓN.

Dada la correspondencia de los factores hipotéticos con los obtenidos empíricamente, es recomendable la utilización de estos cuestionarios para valorar las actitudes hacia la EF y el profesor en favor de comprender cada vez más los intereses del alumnado y la forma de satisfacerlos por parte de sus profesores.

Conscientes de que todo instrumento de recogida de datos es portador de una cierta carga de imperfección, consideramos los cuestionarios de (EAAC) y (CAAP) como una herramienta más de las que ya dispone el profesor de EF para el conocimiento de su alumnado.

En primer lugar, respecto a las actitudes hacia la EF, no encontramos diferencias significativas entre curso y género. En cuanto al análisis realizado respecto ambos cursos, observamos que ambos le dan vital importancia a respetar las normas y reglas para que el objetivo a alcanzar sea meritorio, por esta razón Puerta (2005), establece que tanto la EF como el deporte han evolucionado hasta convertirse en un fenómeno social y cultural, donde se reflejan los objetivos ideológicos, culturales y la potencialidad de las reglas y estados sociales. No obstante, observamos que el género masculino, aunque por muy poco piensa que la EF es muy importante para su desarrollo como persona, resaltando así lo que dice (Escudero 2009, p. 1), en base a que “la EF constituye un eslabón importante en la integración de las acciones que ayudan a la formación de individuos capaces para enfrentarse con éxito a los requerimientos de la sociedad. Es por ello por lo que su cumplimiento resulta necesario e imprescindible en el proceso de formación de los educandos”.

En segundo lugar, como mismo ocurre con las actitudes hacia la EF, podemos observar que las actitudes hacia el profesorado son similares en 1.º ESO como en 2.º ESO, es decir, el alumnado ha mostrado una actitud positiva hacia el mismo. Esto se debe a que en la SA implementada se ha optado la mayoría de las veces por otorgar un rol primario al alumnado, se ha interactuado con el alumnado haciéndolo consciente de que nos preocupamos por sus problemas y se han aplicado metodologías diferentes a las que venían trabajando anteriormente el profesorado, y es que tal y como se han encontrado en estudios previos, Gutiérrez y Pilsa (2006), establecen que la conducta del profesor es importante para favorecer

la conducta de su alumnado. También se observa una buena valoración en lo que a relación con el alumnado se refiere y es que estudios previos de Covarrubias y Magdalena (2004), muestran que los estudiantes valoran las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad, frente a los que optan por asumir el liderazgo predominante autoritario o actitudes muy rígidas.

Otro aspecto a destacar, es el clima en clase y es que este se establece que es peor en cursos inferiores. Esto se debe en parte a las relaciones personales del alumnado. Es por ello, por lo que podríamos considerar que en el aula se establece un clima negativo por las siguientes razones propuestas por Del Villar (1993), ambiente escolar, estrés o falta de motivación. Sin embargo, como bien comenta Gómez (2007), aunque el clima de clase muchas veces depende del profesorado, considero que este no ha sido el motivo, ya que el objetivo principal desde el principio ha sido realizar, clases dinámicas favoreciendo las habilidades sociales con el alumnado. De este modo Bataloso (2020), establece que dentro de los factores ambientales que condicionan el rendimiento estudiantil, se incluyen entre ellos el clima en el aula, por lo tanto, esto es un factor condicionante para favorecer las actitudes del alumnado.

Coincidiendo con Friedmann Luke y Cope (1994), cabe decir que, posiblemente, al no abarcar una gran muestra, los resultados difícilmente pueden generalizarse a todos los centros educativos, pero quizás, los resultados obtenidos alienten a otros educadores a evaluar las necesidades de sus estudiantes y replantear sus programas en los diferentes centros escolares; todo ello, en un continuo intento de adaptación a las necesidades del alumnado, para que la EF tenga un claro significado contextual, tanto a corto como a largo plazo.

9. LIMITACIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.

En la realización de este trabajo se han presentado varias limitaciones de las que se quiere dejar constancia. La principal limitación de este estudio ha sido no comprobar las actitudes del alumnado a través del clima del aula, realizando para ello más SA o extendiendo la misma, encaminada modelos participativos, viendo si con ello si se mejoraba el clima de aula y a su vez las calificaciones.

En segundo lugar, el grupo de encuestados fue muy reducido, al tratarse sólo de dos grupos de clase, este hecho acota y limita los resultados obtenidos, pero por motivos de acceso viables, solo se ha podido intervenir en dos cursos.

Otra limitación la relacionamos con el tiempo invertido. Esta investigación se ha realizado en menos de un mes, en un periodo de prácticas escolares del máster y esto ha influenciado mucho en la realización de este. Tres semanas no son suficientes para obtener unos datos esclarecedores. Por lo tanto, considero que se necesita algo más de tiempo para que el desarrollo de mi intervención produzca modificaciones en las actitudes del alumnado. Por otro lado, también sería conveniente realizar un pre-post, para contrastar los datos del antes y del después y comprobar si la intervención ha producido las intervenciones perseguidas.

Lo más conveniente para seguir avanzando en el análisis de las actitudes del alumnado, sería realizar un estudio cualitativo de investigación-acción, en el cuál, se vaya investigando las actitudes del mismo a medida que se interviene en ellas (Montero y León, 2007).

Por otra parte, me gustaría mostrar posibles líneas de investigación que han podido surgir a partir de este trabajo y que considero importantes para entender mejor las actitudes del alumnado, y cuyos objetivos se pueden alcanzar en un futuro. Así, las futuras líneas de investigación que se proponen se refieren principalmente a:

- Analizar el clima de aula e interacciones sociales que tienen lugar en la ESO.
- Realizar estudios más amplios donde se incluya un mayor número de grupos de clase con el fin de obtener generalizaciones más amplias, puesto que con este tipo de

investigaciones se pueden llegar a conocer en profundidad no sólo la actitud del alumnado en el aula, sino las actitudes de un centro educativo.

- Ampliar la muestra a centros rurales o urbanos, privados o públicos o centros grandes o pequeños.

10. CONCLUSIONES.

Tras la información obtenida en esta investigación y observando las consideraciones finales, es el momento de presentar las conclusiones que podemos extraer de la presente investigación.

- En lo que concierne al objetivo Analizar las actitudes del alumnado de ESO hacia la EF en función del sexo y la edad, observamos que la actitud de los jóvenes estudiantes hacia la EF está cambiando de manera positiva hacia un terreno que lo convierte en algo a considerar en el currículum. Así mismo, el alumnado en particular concibe la realización de AF de manera regular como un medio para mejorar la salud y el estilo de vida y en muchos casos un medio para relacionarse con los demás.
- Respecto al objetivo referido a Analizar la actitud del alumnado hacia el profesorado, llegamos a la conclusión de que el alumnado valora de manera positiva las metodologías participativas o emancipativas aplicadas en clase, concibiendo la asignatura de EF con una actitud más positiva. De otro modo, valoran positivamente el trato y acercamiento del docente preocupándose el mismo por su evolución y mejora en el proceso educativo.

Por lo tanto y clara concordancia con dichas conclusiones, el proceso educativo debe ser un acto social en el que el alumnado y entre alumnado-profesorado interactúen de forma intencional para la correcta consecución de unos objetivos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ahrabi-Fard, I., y Mavienko, O. (2005). Promoción de una educación activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(1), 163-170.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(1), 39-49.
- Arias, J., Fernández, B., y San Emeterio, C. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal. *Retos*. 38, 443-451. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74334>.
- Batalloso, J. (2020). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Ele Grao, Caracas.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 51-70.
- Conde, C. (2011). *Efectos de la intervención en el clima tarea sobre la motivación en jóvenes deportistas*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Conde, C., y Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, motricidad e investigación*, 1, 212-220.
- Covarrubia, P., y Piña, Magdalena. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación en el aprendizaje. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. 34(1), 47-84.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic motivation and self-determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology*. Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins. *Handbook of Theories of Social Psychology*. (1) 416-437). Thousand Oaks. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Escudero, D. (2009). La motivación hacia las clases de Educación física. *Revista digital*, 134.
- Escudero, D. (2009). La educación física y su influencia en la formación integral del hombre para la vida. *Revista digital*, 131. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd131/la-educacion-fisica-y-la-formacion-integral-del-hombre.htm>.
- García-Fernández, J., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J y García-Calvo, T. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria. (15), 15-26. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe.
- Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (19), 238-269.
- Gonzales-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- Gómez, C. (2007). Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos. Zaragoza: Gofrisa.

- Gutiérrez, M., y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 24, 213- 215.
- Hoople, C., y Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Luke, M., y Cope, L. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2), 57 - 66.
- Manasero, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma, Edicions UIB.
- Manassero, M., y Vázquez, A. (2002). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3, 5-6.
- Maršaniæ, V., Margetiæ, B. A., Zeèeviæ, I., & Herceg, M. (2014). The prevalence and psychosocial correlates of suicide attempts among inpatient adolescent offspring of Croatian PTSD male war veterans. *Child Psychiatry & Human Development*. 45(5), 577- 587. DOI: 10.1007/s10578- 013-0426-2.
- Márquez -Barquero, M., Azofeifa-Mora, C., & Rodríguez- Méndez, D. (2019). Comparación de las actitudes de las personas adolescentes según el sexo y el nivel escolar hacia la clase de educación física. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 13-24. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2479>.
- Montero, I., y León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 7, 847-862.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem*, 40, 18-27.

- Moreno, J., y Rodríguez, P. (1996). Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumentode medida. *Revista de Educación*. 1-16.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relacióncon la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J., y Puigcerver, M. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *ISSN Edición Impresa*. 14, 22-29. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i14.35006>.
- Paglilla, D., y Zavanella Díaz, A. (2018). La motivación del deporte: teorías, clasificación y características. *Psicologia-online.com*. 1.
- Pérez, J., y Gardey A. (2008). Definición de: actitud. <https://definicion.de/actitud/>. 1.
- Prieto, J. E. (2003). *Gestión estratégica organizacional*. (3.^a ed.). Bogotá D.C., Colombia: EcoeEdiciones.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico para la ESO yBachillerato.
- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de educación física. *Revista digital - Buenos aires*. (75), 1.
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima del aula en educación física, un estudio de casos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga).

Salicetti, A. (2009). *Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de maestros especialistas en educación física*. Universidad de Granada.

Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 7, 227-250.

Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.

Ward, F., Hardman, K., y Almond, L. (1968). Investigation into the problem of participation and attitudes to physical activity of 11-18 year old boys. *Research in Physical Education*, 1, 18-26.

12. ANEXOS

12.1 Cuestionarios.

12.1.1 Escala de actitud del alumnado en clase de EF.

ESCALA DE LA ACTITUD DEL ALUMNO EN CLASE (Anexo 4)				
El presente cuestionario pretende valorar la actitud del alumno hacia la práctica de actividad física en general, y hacia las clases de educación física en particular. Rodea con una única opción cada pregunta. Por favor sé sincero en tus respuestas.				
1.- En relación con las normas y reglas:	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
-Es preciso seguir el reglamento y las normas (aunque esto no me permita ganar siempre o lograr los objetivos).	A	B	C	D
-Ganar o cumplir los objetivos, solo tiene mérito cuando se respetan las reglas y las normas.	A	B	C	D
-Los árbitros o jueces siempre tratan de emitir sus juicios sin favorecer a nadie.	A	B	C	D
2.- En relación con el calentamiento previo a la práctica de ejercicio físico:	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
-Hago un buen calentamiento, porque así preparo mi cuerpo para afrontar la actividad posterior	A	B	C	D
-Normalmente, sólo hago ejercicios de calentamiento cuando hace frío.	A	B	C	D
- No lo considero necesario, por lo que cuando practico actividad física por mi propia cuenta no lo realizo; sólo lo pongo en práctica cuando el profesor lo propone en las clases de educación física	A	B	C	D
3.- En relación con tus posibilidades físicas y tu capacidad de auto-superación:	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
-Siempre me esfuerzo para tratar de aprender habilidades y gestos nuevos en clase.	A	B	C	D
-Me desanimo frecuentemente porque no me sale lo que el profesor plantea en clase de educación física.	A	B	C	D
-Soy capaz de resolver las tareas difíciles si me esfuerzo lo suficiente y lo sé.	A	B	C	D
-Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas en la práctica de actividades físicas.	A	B	C	D
- Durante la práctica deportiva por lo general soy capaz de controlar la situación pase lo que pase.	A	B	C	D
4.- En relación con las ayudas y la cooperación entre compañeros y con el profesor:	Siempre	A menudo	A veces	Nunca
-Ayudo a mis compañeros siempre que necesiten ayuda mediante consejos, ánimo, correcciones, ayudas manuales, etc.	A	B	C	D
-Ayudo al profesor a sacar y guardar el material, ya que eso también es labor nuestra.	A	B	C	D
- Durante la práctica deportiva soy capaz de mantener valores de compañerismo pase lo que pase.	A	B	C	D
5.- En relación con los efectos que la práctica habitual de actividad física produce sobre la salud:	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
-Hago deporte y lo practico siempre que puedo ya que favorecerá mi salud.	A	B	C	D
-La actividad física y deportiva solo la practico por obligación, no creo que favorezca mi salud.	A	B	C	D
-La práctica de actividad física y deportiva regular solo es beneficiosa si se practica de forma regular al menos tres veces por semana durante una hora.	A	B	C	D
6.- Cuando voy a clase de educación física...	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
-Voy pensando que voy a mejorar mi estado de ánimo.	A	B	C	D
-Voy pensando que el profesor/a suele hacerme poco caso.	A	B	C	D
-Voy pensando que es un buen momento de relacionarme con los demás.	A	B	C	D
-Voy pensando que el profesor-a suele animarme para participar en las actividades.	A	B	C	D
-Voy pensando que es importante para mi desarrollo como persona.	A	B	C	D
- Otra ¿cuál?.....	A	B	C	D

12.1.2 Cuestionario de la actitud percibida por el alumnado del profesor en clase de EF.

VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO DE ACTITUD PERCIBIDA POR LOS ALUMNOS DEL PROFESOR EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (Anexo 2)

Este cuestionario está pensado para ayudar a tu profesor a mejorar la forma de dar las clases. Para contestar sólo tienes que seguir la escala que te proponemos:

<i>1 = No adecuado</i>	<i>2 = Regular</i>	<i>3 = Bueno</i>	<i>4 = Muy bueno</i>
------------------------	--------------------	------------------	----------------------

Rodea con un círculo el valor que consideres más apropiado en relación con tu percepción de la actuación de tu profesor o profesora. Si te equivocas puedes tacharlo y rodear otro número.

		No adecuado	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	Explicando la materia en clase teórica lo consideras:	1	2	3	4
2	Explicando la materia en clase práctica lo consideras:	1	2	3	4
3	Realizando una demostración de la destreza lo consideras	1	2	3	4
4	El control y organización de la clase es:	1	2	3	4
5	El procedimiento de evaluación es:	1	2	3	4
6	La forma en la que se relaciona con los alumnos es:	1	2	3	4
7	La atención a los problemas individuales es:	1	2	3	4
8	En sus clases el clima de convivencia es	1	2	3	4
9	Lo que más te gusta de la forma de llevar las clases por parte del profesor es:				
10	Lo que menos te gusta de la forma de llevar las clases por parte del profesor es:				
11	Que aconsejarías al profesor para mejorar sus clases:				

12.2 Situación de aprendizaje.

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			APRENDEMOS CON LO NUESTRO						
Autor/a: Adrián San Antonio Pinto									
Centro educativo: IES Benito Pérez Armas									
Periodo de implementación: 03/05/2021 – 21/05/2021.			Nº sesiones: 6						
Etapas: 1º ciclo	Nivel: 1º y 2º ESO	Área: Educación Física	Tipo de situación de aprendizaje: Específica						
Introducción/Justificación.									
<p>Esta UD consta de 6 sesiones en la que se trabajarán diferentes juego tradicionales y populares. Dará comienzo en el tercer trimestre, concretamente en el mes de mayo haciéndola coincidir con la festividad del día de Canarias. El curso en el que se desarrollará será 1º y 2º ESO y la clase estará conformada por 21 estudiantes con una edad comprendida entre 11-12 años y en la que contaremos con un una persona con sobrepeso y otra con TOC (Trastorno obsesivo compulsivo sin tratamiento farmacológico), realizando las adaptaciones que se estimen oportunas para cada sesión. El objetivo de esta unidad didáctica será hacer ver al alumnado las diferencias entre los diferentes juegos tradicionales y populares, trabajando con ellos diferentes habilidades motrices ya sean tanto en situaciones individuales como colectivas de una manera progresiva haciendo coincidir esto con el criterio número dos del actual currículo de la ESO de Canarias. Cabe destacar que, durante esta UD, se trabajará con grupos fijos durante las sesiones, con el objetivo de que en la última sesión hagan un trabajo cooperativo sobre una exposición teórica-práctica en la que cada grupo será especialista de un juego tradicional Canario.</p> <p>Contará con la transversalidad con la signatura de Historia, cuya profesora es la coordinadora del Proyecto Social y Cultural e Histórico Canario, y se encargará de trabajar y hablar sobre la cultura canaria y sus tradiciones mientras se avanza en la unidad didáctica. A su vez en esa asignatura, la profesora se encargará de trabajar los diferentes juegos que veremos durante la UD y así el alumnado tendrá conocimientos previos de ellos.</p> <p>Los juegos tradicionales y populares aportan un gran beneficio a los adolescentes de la sociedad. En este caso provocan un aumento de las capacidades físicas y motrices del alumnado que practique los diferentes juegos. Otro gran beneficio es la socialización, principal en todo tipo de entornos. Por último, otro de los muchos beneficios es el desarrollo del sistema locomotriz, que permite afinar la sincronización de sus movimientos, ayudándolos a mejorar la vista, la puntería y la capacidad de realizar movimientos rápidos y precisos.</p> <p>Los juegos populares-tradicionales son aquellos juegos que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, siendo transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos y así sucesivamente, sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia. Son juegos que no están escritos en ningún libro especial ni se pueden comprar en ninguna juguetería. Estos juegos nos van a permitir conocer mejor la cultura local, los hábitos y las costumbres del pueblo canario, pues como da a conocer Lavega (2006), los juegos populares-tradicionales son el espejo de la sociedad. De esta forma ayudaremos a la conservación y mantenimiento de las tradiciones usando estos juegos</p>									
como herramientas para la consecución de los objetivos que nos marca la LOMCE									
<p>Entre las muchas características que se les atribuyen a los juegos populares son aquellos juegos que se transmiten de generación en generación, pudiéndose considerar específicos o no de un lugar determinado y tradicionales manifestaciones lúdicas, arraigada en la sociedad. Muy difundida en una población, que generalmente se encuentra ligado a conmemoraciones de carácter folclórico Cervantes Trigueros (1998), es por ello por lo que cabe resaltar algunas de ellas: Posibilitan el desarrollo de habilidades motrices básicas, genéricas y específicas, son un elemento de integración social, estimulan la cooperación, el compañerismo y el respeto, estimulan la integración y creatividad etc... Por todo ello es necesario que impartamos tan valiosos contenidos en nuestras clases, no permitiendo que se pierdan con el paso del tiempo.</p> <p>Los juegos populares-tradicionales como fenómeno social van a contribuir a la consecución de habilidades sociales y a la mejora de las relaciones socio-afectivas dentro del aula y, por otra parte, van a configurar una alternativa para la ocupación del tiempo de ocio a los deportes convencionales e institucionalizados. Por último, las sesiones se estructurarán en parte inicial (calentamiento), parte principal y vuelta a la calma y a la hora de seleccionar los juegos que se llevarán a cabo en las sesiones, consideramos oportuno escoger juegos que precisen tanto de la participación individual como grupal.</p>									
FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR DE LA SA.									
Criterio/s de evaluación (CE)	Criterios de calificación				Competencias clave				
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	1	2	3	4	5

<p>(ESOE2). 2. Aplicar las habilidades motrices a la resolución de distintos problemas motores en distintos entornos y en situaciones motrices individuales y colectivas, aceptando el nivel alcanzado y utilizando los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo y la motricidad, con especial atención a las prácticas motrices, rítmicas y expresivas tradicionales de Canarias, valorándolas como situaciones motrices con arraigo cultural.</p> <p>Mediante este criterio, se valorará si el alumnado es capaz de aplicar las habilidades específicas a un deporte individual o colectivo o a un juego motor como factor cualitativo del mecanismo de ejecución. Además, se observará si hace una autoevaluación ajustada de su nivel de ejecución, si acepta dicho nivel alcanzado con autoexigencia y si es capaz de resolver los problemas motores planteados. Se trata de verificar si el alumnado es capaz de regular y ajustar sus acciones motrices para lograr una toma de decisiones que le permitan desenvolverse con cierta eficacia y eficiencia en las distintas situaciones motrices. También se pretende evaluar la capacidad del alumnado para comunicar individual y colectivamente un mensaje a las demás personas, escogiendo alguna de las técnicas de expresión corporal trabajadas. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán valorar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo para la preparación de la actividad final. Asimismo, se trata de que el alumnado practique y valore los juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural. Asimismo, se constatará si el alumnado identifica el significado de las señales necesarias para completar un recorrido y, a partir de su lectura, seguir las para realizarlo en el orden establecido. También se valorará la capacidad de desenvolverse y actuar respetuosamente con el entorno físico y social en el que se desarrolle la actividad.</p>	<p>Nunca aplica con eficiencia las habilidades motrices genéricas situaciones motrices individuales y colectivas para resolver eficazmente los problemas motores, aceptando el nivel alcanzado. Utiliza sin creatividad los recursos expresivos del cuerpo y la motricidad con un uso inadecuado de las técnicas de expresión escogidas. Además, practica, mostrando desinterés los bailes tradicionales canarios y no les otorga valor como nuestro patrimonio cultural.</p>	<p>Aplica, alguna vez con eficiencia las habilidades motrices genéricas a situaciones motrices individuales y colectivas para resolver eficazmente los problemas motores, aceptando el nivel alcanzado. Utiliza esforzándose en ser creativo o creativa los recursos expresivos del cuerpo y la motricidad con un uso aceptable de las técnicas de expresión corporal escogidas. Además, practica con interés inconstante los bailes tradicionales canarios y no les otorga mucho valor como nuestro patrimonio cultural.</p>	<p>Aplica regularmente con eficiencia las habilidades motrices genéricas a situaciones motrices individuales y colectivas para resolver eficazmente los problemas motores, aceptando el nivel alcanzado. Utiliza con aportaciones creativas los recursos expresivos del cuerpo y la motricidad con un uso adecuado de las técnicas de expresión corporal escogidas. Además, practica con interés constante los bailes tradicionales canarios y les otorga valor como nuestro patrimonio cultural.</p>	<p>Aplica siempre con eficiencia las habilidades motrices genéricas a situaciones motrices individuales y colectivas, para resolver eficazmente los problemas motores, aceptando el nivel alcanzado. Utiliza con creatividad los recursos expresivos del cuerpo y la motricidad con un uso exacto de las técnicas de expresión corporal escogidas. Además, practica con interés y dedicación constante los bailes tradicionales canarios y les otorga valor como nuestro patrimonio cultural.</p>	<p>AA CM CIMF TICD CSC CCA</p>
<p>(ESOE4). 4. Mostrar tolerancia y deportividad en las actividades físico-motrices y artístico-expresivas, aceptando las reglas y normas establecidas, considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo y valorándolas como formas de recreación y de ocupación saludable del tiempo libre</p> <p>Se trata de constatar con este criterio si el alumnado concibe el juego y el deporte como modelos recreativos con los que organizar el tiempo libre. Se comprobará si concibe estas actividades como parte integrante del tiempo de ocio activo y las emplea en prácticas libres. También si adopta una actitud crítica ante los aspectos que rodean el espectáculo deportivo: el consumo de atascos o las manifestaciones agresivas. Este criterio trata de comprobar si el alumnado, por encima del resultado de su actuación individual y de equipo, tiene una actitud de tolerancia basada en el conocimiento de sus propias posibilidades y limitaciones, así como las de las otras personas. Igualmente, se trata de comprobar la aceptación de las reglas y normas como principios reguladores y la actuación personal basada en la solidaridad, el juego limpio y la ayuda mutua, considerando la competición como una dificultad favorecedora de la superación personal y del grupo y no como una actitud hacia los demás.</p>	<p>Nunca muestra una actitud de tolerancia y deportividad, de manera que no acepta las reglas y normas como principios reguladores de las actividades físicas y actúa con solidaridad. Considera de forma confusa la competición y el juego limpio como favorecedores de la superación personal y del grupo, y no como una actitud hacia los demás. Organiza con ayuda su tiempo libre integrando el juego y el deporte mediante modelos recreativos. Transmite una actitud que no es crítica ante los aspectos que rodean el espectáculo deportivo.</p>	<p>Muestra ocasionalmente una actitud de tolerancia y deportividad, de manera que a veces acepta las reglas y normas como principios reguladores de las actividades físicas y actúa con solidaridad. Considera sin mucha confusión la competición y el juego limpio como favorecedores de la superación personal y del grupo, y no como una actitud hacia los demás. Organiza con poca autonomía su tiempo libre integrando el juego y el deporte mediante modelos recreativos. Transmite una actitud crítica ante los aspectos que rodean el espectáculo deportivo.</p>	<p>Muestra frecuentemente una actitud de tolerancia y deportividad, de manera que acepta las reglas y normas como principios reguladores de las actividades físicas y actúa con solidaridad. Considera con lucidez la competición y el juego limpio como favorecedores de la superación personal y del grupo, y no como una actitud hacia los demás. Organiza con cierta autonomía su tiempo libre integrando el juego y el deporte mediante modelos recreativos. Transmite una actitud crítica ante los aspectos que rodean el espectáculo deportivo.</p>	<p>Muestra siempre una actitud de tolerancia y deportividad, de manera que acepta las reglas y normas como principios reguladores de las actividades físicas y actúa con solidaridad. Considera con asertividad y lucidez la competición y el juego limpio como favorecedores de la superación personal y del grupo, y no como una actitud hacia los demás. Organiza con autonomía su tiempo libre, integrando el juego y el deporte mediante modelos recreativos. Transmite una actitud crítica ante los aspectos que rodean el espectáculo deportivo.</p>	<p>AA CD SIFE TICD CSC CCA</p>

CONTENIDOS:	ESTANDARES:				
<p>Los contenidos que trabajaremos son los correspondientes al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, comprendidos en el primer bloque de aprendizaje: corporeidad, motricidad y conducta motriz</p> <p>Criterio 1:</p> <p>1-El deporte como fenómeno sociocultural. Su tratamiento y comprensión desde la práctica en diferentes situaciones psicomotrices y socio motrices.</p> <p>5-Realización de juegos motores y tareas físico-motrices grupales modificadas, regladas o adaptadas para el aprendizaje de los aspectos comunes a los deportes socio motrices.</p> <p>6-Práctica de los juegos y deportes tradicionales de Canarias, aplicando las habilidades motrices implicadas en su realización.</p> <p>12-Identificación, origen y práctica de los principales juegos y bailes de Canarias.</p> <p>Criterio 4:</p> <p>4-Participación en los diferentes juegos y actividades físicas y respeto a la diversidad de prácticas.</p> <p>5-Aceptación del propio nivel de ejecución y autoexigencia en su mejora.</p> <p>7-Respeto y aceptación de las reglas de las actividades físicas, juegos y deportes practicados.</p> <p>8-Actitud reflexiva y crítica ante los comportamientos antisociales relacionados con la práctica deportiva.</p>	<p>2-Ajusta la realización de las habilidades específicas a los condicionantes generados por los compañeros y los adversarios en las situaciones colectivas.</p> <p>8-Aplica de forma oportuna y eficaz las estrategias específicas de las actividades de cooperación, ajustando las acciones motrices a los factores presentes y a las intervenciones del resto de los participantes</p> <p>28-Valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás</p> <p>29-Mantiene una actitud crítica con los comportamientos antideportivos, tanto desde el papel de participante, como del de espectador.</p>				

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA
<p>Modelos de enseñanza:</p> <p>En el diseño de esta SA no se ha optado por un modelo específico, si bien es cierto que en las sesiones primará el modelo de enseñanza directivo sobre todo al principio de la UD para de esta manera conseguir un cierto control en el alumnado, ya que este no está acostumbrado a trabajar por sí solo ni con cierto margen de libertad, pero a medida que nos adentramos en la SA iremos trabajando en pequeños grupos hasta conseguir cierta autonomía en el grupo y de esta manera trabajar mediante el aprendizaje cooperativo en las últimas sesiones, donde el alumnado tendrá que especializarse en un juego/deporte tradicional canario, el cual deberán hacerse expertos del mismo. En cuanto a las estrategias de enseñanza como bien se comenta anteriormente, para este grupo ha sido lo más oportuno utilizar una estrategia instructiva como es el mando directo, ya que mayoritariamente las sesiones se basarán en lo que mande el profesorado hasta conseguir un cierto grado de autonomía en el alumnado. Por otra parte, a medida que la SA avanza se introducirán estrategias más emancipativas como el aprendizaje cooperativo y la investigación grupal.</p> <p>Resaltando los modelos y estilos expuesto anteriormente en esta SA primeramente se ha expuesto al alumnado a un pequeño cuestionario inicial que han realizado por grupos, en el que entre ellos mismos pudieran debatir las respuestas y llegar a un consenso entre todos para ver cuál sería la adecuada. En base a esas respuestas es a lo que nos dedicaríamos a trabajar durante las 6 sesiones de la UD, juegos y deportes tradicionales y populares. Se han ido trabajando diferentes juegos tradicionales-populares, desarrollando diferentes habilidades motorices como los desplazamientos y saltos en cada una de ellas, empezando progresivamente de manera individual y poco a poco formando grupos donde el objetivo principal ha sido que lleguen a decisiones en conjunto y cooperen entre ellos. Una parte fundamental de esta UD a parte de trabajar las habilidades motrices mediante juegos ha sido que aprendan a trabajar en grupo y a tomar decisiones entre ellos, algo fundamental para poder desarrollar con plena excelencia la última sesión de la UD.</p> <p>Grupos:</p> <p>Dado que a medida que avancemos en esta UD el trabajo tomará más protagonismo, el agrupamiento que predominará será el de Grupos Heterogéneos. Esta será la forma más frecuente de agrupamiento y estará presente en algunas sesiones. En momentos puntuales se usará el Gran Grupo, el agrupamiento en parejas y también el trabajo individual.</p> <p>Espacios:</p> <p>Los espacios a utilizar serán fundamentalmente los usados normalmente en las sesiones de Educación Física: canchas exteriores o interiores (pabellón). Por otro lado, contamos con la suerte de tener una cancha de volley playa la cuál se utilizará para impartir la bola Canaria.</p>

Recursos:

Los recursos a utilizar los encontraremos detallados en cada sesión, siendo éstos variados: balones, aros, bolas canarias, stick de hockey, conos, pelotas de distintos materiales, etc. Además, se usarán fichas de trabajo (tanto para el alumnado como para el profesorado) que estarán incluidas en los anexos de cada situación de aprendizaje.

CONCRECIÓN

Secuencia de tareas y temporalización	Cód. CE	Sesión	Agrupamientos	Recursos	Espacio	Adaptación	Estilo de enseñanza	Instrumento de evaluación.
<p>Calentamiento:</p> <p>Introducción sobre los juegos tradicionales y populares y populares.</p> <p><u>Zorros y conejos:</u> En gran grupo y distribuidos por la mitad de la cancha y todos con un pañuelo en la cintura, por detrás, tratarán de quitárselo a los demás compañeros. Cada uno deberá impedir que se lo quiten.</p> <p>Variantes: 1º Modificar el espacio (ir por las líneas de la cancha) / 2º Delimitando zonas donde no puedan ser cogidos / 3º Reducir el espacio</p>	SEF01CO2 SEF01CO4	1ª	Individual Gran grupo	21 Pañuelos o petos 4 Aros	Cancha	<p>Criterio de modificación del espacio:</p> <p>Repartir aros por el campo, para que el alumnado con sobre peso pueda descansar en dicha área.</p>	Asignación de tareas	Cuestionario Ficha de control

<p>Parte principal:</p> <p><u>Alerta:</u> En 2 grupos y situados en dos hileras a los extremos de la pista, en el centro un estudiante con un pañuelo. Cada equipo asigna un número a cada uno de sus jugadores, y la persona que este en el centro va cantando los números. Rápidamente los jugadores que tengan el número elegido saldrán a coger el pañuelo y llevarlo a su campo sin ser alcanzados por su contrincante. Se irá asignando 1 punto a aquel equipo que consiga acabar la carrera sin ser cogido.</p> <p>Variantes:</p> <p>1º Alerta doble: Un estudiante sostiene 2 pañuelos, uno para cada equipo. Cuando diga un número, los jugadores que lo tengan, salen corriendo para coger su pañuelo e ir al grupo contrario y atarle el pañuelo en cualquier parte del cuerpo a uno de los adversarios, cuando el profesor vuelva a dar la señal, deberán correr hasta su grupo y desatar el pañuelo que le han atado a su compañero, una vez desatao correrán al centro y se lo devolverán al profesor, ganando quién primero lo haga.</p> <p>2º Modificando el desplazamiento: Con las dos piernas, con una...etc</p> <p>Vuelta a la calma:</p> <p>Recogida de material por parte del alumnado y</p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

explicación sobre como se debe hacer un buen calentamiento. A partir de aquí el alumnado se encargará de dirigir el calentamiento en las futuras sesiones.								
<p>Calentamiento:</p> <p><u>Si te pillo:</u> Dos personas se la quedan con un balón de foam. Deberán ir pasándose el balón para coger a las demás personas. El estudiante que tenga que el balón en la mano no se puede mover. Para coger a una persona hay que tocarla con el balón.</p> <p>Parte principal:</p> <p><u>La macana:</u> El juego consiste en que la persona que se la queda, esconde una macana (roller de foam) dentro de un espacio delimitado sin que los demás puedan mirar. Seguidamente el resto del alumnado buscará la macana teniendo como referencia las palabras "frío" o "caliente" del niño/a que se la queda. Cuando alguien encuentra la macana, junto con el estudiante que se la queda, pasan a golpear con ellas a todos los demás compañeros hasta que lleguen a una zona delimitada llamada "casa". Finalmente, el juego vuelve a empezar siendo el que se la quede la persona que había encontrado la macana escondida</p>	SEF01CO4	2*	Individual	2 Roller de goma espuma	Cancha	<p>Criterio de modificación del espacio:</p> <p>Repartir aros por el campo para que el alumnado con sobrepeso no pueda ser cogido.</p>	Asignación de tareas	Ficha de control

<p>Variantes: 1º Esconder dos macanas / 2º Delimitar el espacio</p> <p>Vuelta a la calma: Enfriamiento por parte del alumnado y valoración de la sesión por parte del alumnado.</p>								
<p>Calentamiento</p> <p>El calentamiento específico consistirá en la creación de 4 equipos mixtos y jugar al juego de los 10 pases en el contexto del brilé. Al final los 10 pases, el que tenga el balón deberá intentar tirárselo a un compañero del equipo contrario.</p> <p>Parte principal:</p> <p><u>Brilé:</u> equipo A y el del equipo B. Cada parte tiene en la parte de atrás, una zona para la cárcel del equipo contrario repartidos en dos grupos (grupo A y grupo B), con un balón, intentaremos golpear a miembros del equipo contrario. Las reglas son las siguientes:</p> <p>Si te lanzan el balón y te golpea y después toca el suelo, quedas momentáneamente eliminado y vas a la parte de la cárcel. Tendrás derecho a seguir el juego desde la cárcel (pudiendo salvarte).</p> <p>- Si te lanzan el balón y lo coges sin que toque el suelo, quien te haya lanzado el balón, queda</p>	SEF01CO2 SEF01CO4	3*	Por grupos	4 pelotas de goma espuma.	Cancha	<p>Criterio de modificación de la tarca:</p> <p>Dar más vida al alumnado con sobre peso o quien se observe que tenga más dificultades.</p>	Asignación de tareas	Ficha de control

<p>momentáneamente eliminado y pasará a su cárcel desde donde podrá seguir jugando con el objetivo de volver a su campo.</p> <p>- Si alguien de alguna cárcel, golpea a alguien del equipo contrario con el balón y el balón después, toca el suelo, el golpeado se va a la cárcel (que le corresponde) y el lanzador se salva y vuelve a su campo.</p> <p>- Se permite pasar el balón entre el capo de un grupo a la cárcel del mismo grupo, siempre y cuando no intercepten el balón los del equipo contrario.</p> <p>- Si golpeas con el balón a alguien de tu equipo, no se elimina.</p> <p>- Si el balón golpea después de botar en el suelo, no pasará nada.</p> <p>- Cuando todos los miembros de un equipo estén en la cárcel, tendrán 3 lanzamientos (en total y como máximo) para poder golpear a algún miembro del equipo contrario que no este en la cárcel y salvarse uno de sus miembros y seguir el juego.</p> <p><u>Variantes:</u></p> <p>1º Reducir o ampliar el campo / 2º Añadir otra pelota / 3º Tirar todos los miembros del equipo / 4º</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

<p>Tirar con mano derecha o izquierda.</p> <p>Vuelta a la calma</p> <p>Ejercicios de enfriamiento guiado por el alumnado y valoración sobre lo trabajado en la sesión.</p> <p>CALENTAMIENTO</p> <p>Duración: 10 minutos</p> <p>Calentamiento específico que consistirá en la creación de 4 equipos mixtos y jugar al juego de los 10 pases en el contexto de la Pina.</p> <p>PARTE PRINCIPAL:</p> <p>Duración: 30 minutos</p> <p><u>Pine:</u> Dividiremos la clase en 3 equipos mixtos de 7 integrantes, en los cuales, dos equipos estarán jugando un partido de Pina y el equipo restante estará en la grada, con una hoja de observación repartida a cada uno y observando y verificando una serie de ítems, la cual expondremos posteriormente. De los 7 jugadores que están en el banquillo, cuatro estudiantes estarán evaluando a un equipo y los otros cuatro al otro equipo (Anexo 1)</p> <p>Vuelta a la calma</p> <p>Realizaremos estiramientos individuales mientras</p>	SEF01CO2 SEF01CO4	4ª	Por grupos	21 stick de hockey 2 pelotas de tenis 2 pelotas de goma espuma	Cancha	Criterio de modificación de la metodología en función del rol: En la actividad de la pina, el alumnado con sobrepeso puede quedarse fijo en la posición que desee el tiempo que estime oportuno para descansar.	Asignación e tareas	Ficha de control Rúbrica
---	----------------------	----	------------	--	--------	--	---------------------	-----------------------------

<p>respondemos las dudas surgidas o comentarios tanto de la sesión realizada como de las anteriores.</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>						<p>Criterio de modificación de la metodología: Con apoyos verbales durante la actividad</p>		
<p>Calentamiento:</p> <p>Bolas y aros: Por grupos y con aros repartidos en el suelo deberán meter pelotas de tenis en estos. Los aros estarán colocados a diferentes distancias.</p> <p>Parte principal:</p> <p>Bola canaria: El juego consiste en lanzar una bola desde una marca de partida, según en qué isla tiene un nombre diferente (rayo, raya, marca, etc.) con el objetivo de aproximarse lo más posible a una bolita (boliche, niche, miche, mingue, etc.), con el mayor número de bolas disponibles del propio equipo. Los jugadores actúan a turno, decidiendo qué componente del equipo debe lanzar.</p> <p>Se inicia eligiendo color y sorteando cuál de los dos equipos lanza el miche, acción que se realiza desde el rayo por un jugador del equipo al que le haya tocado en suerte.</p> <p>Ese mismo jugador tiene que tirar la primera bola,</p>	<p>SEF01CO2 SEF01CO4</p>	<p>5ª</p>	<p>Pequeños grupos</p>	<p>12 bolas canarias por equipo Cancha de volleyboll del centro 1 cuerda</p>	<p>Cancha</p>	<p>Sin adaptación necesaria para realizar esta sesión.</p>	<p>Mando directo</p>	<p>Ficha de control.</p>
<p>y siempre que la bola tirada quede entre los límites del campo, la siguiente bola la arrojará el equipo contrario, que dejará de lanzar bolas cuando consiga que una de sus bolas sea la más próxima al boliche.</p> <p>Cuando se lancen todas las bolas, se suman tantos puntos como bolas de un mismo equipo estén más cerca del miche que la más próxima del equipo contrario.</p> <p>El partido termina cuando uno de los dos equipos llega a 12 puntos, a 18 ó 24 en los campeonatos de las fiestas.</p> <p>La partida es a 12 y el número de bolas es de 12, repartiéndose, en el caso de tres para tres jugadores, dos bolas cada uno. Las bolas de un equipo se diferenciaban de las de otro por la presencia, o no, de una raya. El sistema de juego es denominado tres las dos mejores, o lo que es lo mismo: gana el equipo que primero llega a dos victorias.</p> <p>VUELTA A LA CALMA.</p> <p>Como esta sesión no ha supuesto esfuerzo físico por parte del alumnado, se ha procedido a hablar sobre la bola canaria al final de la sesión y sus características peculiares.</p>								

<p>Como bien se le explico a al alumnado en la cuarta sesión, se le proporcionará una lista con diferentes juegos populares canarios. Posteriormente, cada grupo (4 grupos de 5 integrantes) y tras previa elección de un juego, deberán indagar sobre el, rellenar una ficha proporcionada por el profesor y prepararse todas las características del juego ya que en la sexta y ultima sesión cada grupo deberá exponer dicho juego al resto de sus compañeros y explicar sus características principales. Una vez explicados los 4 juegos, habrá tiempo para la práctica de ellos.</p> <p>Ficha de sesión (Anexo 2)</p>	SEF01CO2 SEF01CO4	6º	Pequeños grupos	-	Cancha	Sin adaptación necesaria para esta sesión.	Aprendizaje cooperativo	Rúbrica
REFERENCIAS, COMENTARIOS Y OBSERVACIONES								
<p>Referencias bibliográficas:</p> <p>Cervantes, C. (1998). Juegos populares y juegos tradicionales. 1-4</p> <p>Francisco, J. (2018). Evaluación en Educación Física. 1-17</p> <p>Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares tradicionales. INDE PUBLIACIONES</p> <p>ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p> <p>Pérez-Pueyo, y López-Pastor. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación. 20-31</p>								
<p>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. (3), 169-546.</p>								
<p>Recomendaciones del autor/a para la puesta en práctica:</p> <p>- Actividad complementaria sobre Juegos tradicionales canarios (Se va a realizar en el centro, pero a finales de junio y estaría bien que se realizará en mayo, al final de la UD</p>								

ANEXO 1. EVALUACIÓN.

“La evaluación constituye un elemento indispensable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, por el cual se obtiene la información necesaria para la adaptación constante de las propuestas didácticas a las posibilidades y necesidades del alumnado, en función de los objetivos formativos previstos”, Jiménez (2018, p.1). En el actual currículo LOMCE, la evaluación se vincula con el paradigma cualitativo y con una función formativa. En el RD 1105/2014 se establece que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora”.

Según la Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias, se manifiesta que la evaluación es un elemento determinante para una verdadera educación inclusiva que garantice el desarrollo de las personas y de la sociedad.

La evaluación formativa incluye todo proceso que tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La finalidad de este tipo de evaluación no es calificar, es que el alumnado aprenda más. Junto a ello, la evaluación formativa permite a los docentes conocer la forma de ayudar al alumnado a que aprenda más (Pérez-Pueyo et al. 2017).

En cuanto a los referente para comprobar el grado de competencias y de logro de los objetivos de etapa en las evaluaciones, tanto continuas como finales, de materias troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables pertinentes al Decreto. Tanto los criterios de evaluación, como los estándares de evaluación evaluables servirán para el diseño y la implementación de las situaciones de aprendizaje que se han de desarrollar para garantizar un enfoque competencial e inclusivo de la enseñanza (Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias).

Es por ello por lo que durante toda esta unidad didáctica se desarrollará una evaluación continua, formativa e integradora evaluando principalmente al alumnado con una evaluación inicial para ver los conocimientos previos que tienen sobre los juegos tradicionales y populares de Canarias mediante un cuestionario. Por otro parte, se realizará una evaluación procesual mediante toda la UD con una lista de control valorando en esta el comportamiento, actitudes hacia la asignatura y desempeño físico haciendo hincapié en el correcto desarrollo de las diferentes habilidades motrices en las diferentes sesiones. Hay que destacar que habrá una coevaluación del alumnado en la 4ª sesión contando con un pequeño porcentaje de la nota. Así mismo se realizará una evaluación final, en la última sesión donde se elaborará una rúbrica donde se evaluará el resultado final de esta SA, valorando el conocimiento de los diferentes juegos tradicionales y populares trabajados durante la SA, así como la evolución del correcto desarrollo de las habilidades motrices trabajadas y su actitud positiva hacia la clase.

A continuación, se muestra una ficha de metaevaluación didáctica destacando que se evaluará en esta UD:

FICHA de META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA												
Profesor: Adrián San Antonio Pinto				Centro: I.E.S. Benito Pérez Armas					U.D.			
INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN				MOMENTOS de la EVALUACIÓN			CONTEXTO CURRICULAR		
	APR.	ENS.	AU	EI	CO	HE	Ini.	Pro.	Fin.	CR	EAE	CC
Cuestionario	X		X			X	X					
Lista de control	X					X		X				
Rúbrica	X				X	X		X	X			