



# Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 25

Año VIII

feaearagon@gmail.com

noviembre 2018

## La Educación Física en Aragón, dinamismo e innovación

Colaboraciones de Ángel Navarro, J. Antonio Julián,  
Alberto Aibar, Inma Tena, Martín Pinos, Equipo  
PIVA, Dani Martín, Fran Rodríguez y +EF Aragón

Entrevista a Silvana Corso, finalista del *Global  
Teacher Prize* y experta argentina en inclusión

*Experiencias escolares de Educación Física*



# Fórum Aragón núm. 25

Revista digital del Fórum  
Europeo de  
Administradores de la  
Educación de Aragón

Zaragoza, noviembre de  
2018

JUNTA DIRECTIVA DE  
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Pedro Molina Herranz  
Vicepresidenta: Ederlinda Calonge  
Secretario: Fernando Andrés Rubia  
Tesorera: Pilar López Pérez  
Vocales: M<sup>a</sup> José Forcén, M<sup>a</sup> José  
Sierras Jimeno, Juan Salamé,  
M<sup>a</sup> Teresa Fernández de la Vega y  
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Pedro José Molina Herranz, Pilar López  
Pérez, Ederlinda Calonge, M<sup>a</sup> José  
Sierras, José Luis Castán, Juan Salamé,  
M<sup>a</sup> José Forcén y M<sup>a</sup> Teresa  
Fernández de la Vega.

**Fórum Aragón** no comparte necesaria-  
mente los criterios y opiniones expre-  
sados por los autores de los artículos  
ni se compromete a mantener corres-  
pondencia sobre los  
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, en-  
vía un e-mail a  
feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la  
página  
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y  
en [issuu.com/feaearagon](http://issuu.com/feaearagon)

Imagen de portada: Festival Asalto  
Zaragoza 2018

ISSN 2174-1077

Este obra está bajo una [licencia de  
Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 3.0  
Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: La Educación Física en Aragón, dinamismo e innovación	5
PIVA: Programa de impulso de la vida activa. Un nuevo aroma saludable en las aulas aragonesas. Equipo PIVA	7
La Educación Física en el entorno rural. La gran desconocida. Francisco Javier Rodríguez Castells	16
Referentes para organizar y enriquecer la programación didáctica de Educación Física. Ángel Navarro Vicente	23
Educación Física y comunidad educativa. David Dorta Barón y Javier Zamora Bara	29
Hacia un patio de recreo como espacio natural, de juego y aprendizaje. Inma Tena Porta	36
El Datchball, un deporte educativo nacido en la escuela. Roberto Navarro Arbués	44
Neurociencia y emociones en Educación Física. Martín Pinos	49
Pasado, presente y futuro de la Educación Física en el colegio Salesianos Huesca. Isabel Belenguer y otros	54
EducaFísicaTE: La Mención Curricular de Educación Física como espacio compartido e innovador de aprendizaje. José Antonio Julián, Alberto Aibar, Javier Zaragoza y otros	59
La asociación +EF Aragón: la energía del colectivo. Eduardo Nuez, Fran Rodríguez, Sonia Pérez, Ángel Navarro y otros	66
Las Jornadas Provinciales de Educación Física en Huesca (1987-2018). Javier Mendiara, Joaquín Pérez y Eduardo Nuez	69
Entrevista: Eduardo Generelo, profesor de Educación Física en la FCSD: "La E. F. es una herramienta importantísima para contribuir en el objetivo final de la educación". Ángel Navarro	74
Experiencias	
Convivencias deportivas Margen Izquierda del Gállego. Jesús Guallar y Rebeca Pelegrín	77
Proyecto Amig@s Activ@s: aprendizaje servicio y acción comunitaria solidaria. Dani Martín y otros	83
Educación Física y escuela rural: creatividad, imaginación y colaboración. María Félix Barrios	90
La Educación Física en el CRA L'Albada. Agente de cambio. Sergio Vidal Pallarés	95
Tejiendo lazos con corazón. Un aprendizaje servicio desde Educación Física. Nuria Carramiñana y Eva Arizcuren	101
Aplicación de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Física en secundaria. Luis Florentín Dueñas	106
Educación Física y flipped classroom en aulas rurales multigrado. Javier Castillo López	109
Entrevista: Silvana Corso, docente argentina experta en Inclusión: "Hay que dejarse sorprender por los chicos y el fracaso nunca es una opción". Fernando Andrés Rubia	114
Artículos y Colaboraciones	
Ser tecnológicos o no ser tecnológicos, esa no es la cuestión. José Ramón Olalla (jR2.0)	120
A media voz: Invertir en educación	124
Noticias, eventos y lecturas	125

## Editorial

En este número, dedicado al estado de la Educación física en nuestro entorno, contamos con la colaboración de profesionales que nos invitan al análisis de como la están desarrollando. Recomendamos su lectura troceada para no contrariar el reiterado objetivo manifestado por ellos de una vida activa y saludable. Reconociendo sus aportaciones, me permito resaltar y reflexionar algunas de ellas.

El equipo PIVA utiliza un aprendizaje basado en proyectos que cuidan la salud y la generación de hábitos saludables. Para ello trabajan coordinadamente y cooperan en la elaboración de dimensiones educativas que a lo largo de los cursos de la educación infantil y primaria permita que el alumnado crezca sano, en compañía, conociendo contenidos y prácticas para una vida activa y saludable.

Se presentan diversos proyectos educativos integrales en el mundo rural, en los que se facilita que los “especialistas” aprendan a ser maestros, en el amplio sentido de esta bella palabra, y el desarrollo de algunas especificidades curriculares.

Se recuerda que los referentes para los aprendizajes duraderos siempre tienen que ver con actuaciones activas, como es enseñando a otros, haciendo prácticas o argumentando. Se habla de itinerarios de aprendizaje, inclusión, mecanismos motivacionales, interacciones sociales, metodologías activas, evaluar para aprender y la participación de la comunidad educativa. Tener presente esto ayudará en el proceso de elaboración o revisión de programaciones didácticas para que éstas sean útiles.

Los contenidos transversales, algunos de ellos, están íntimamente ligados al área de Educación Física, como la participación ciudadana, el compromiso social, el respeto y la gestión del entorno natural y urbano, la actividad física y la alimentación. Estos contenidos son cercanos al alumnado y deben tratarse desde su experiencia inicial para así alcanzar unos conocimientos significativos en el colegio y que los difundan e integren en su entorno.

Perseguir la perfección en las programaciones, unidades didácticas, comunicaciones, etc., no es la mejor manera de innovar en nuestro trabajo. Hay que ser austero con el elevado volumen de tecnicismos, que pueden ser poco sustantivos y que hacen perder los objetivos esenciales de la educación. La evaluación no tiene que consumir una parte excesiva de la actividad del docente. Sí que es esencial la reflexión de los resultados para la mejora de los aprendizajes, pero hay que controlar el tiempo que se emplea en establecer los criterios, instrumentos y en la recogida de datos para que sea efectiva la evaluación dentro de todo el proceso educativo. Recordad que los decimales en las notas no son testigos de precisión evaluadora sino simplemente es el fruto de la división.

Se reflexiona sobre los recreos, el espacio, su organización, su compatibilidad “lúdica” con los bloques de la Educación Física, su adaptación a los dominios de acción y sus cinco situaciones motrices según el currículo de Primaria. Deben ser un espacio de aprendizaje para las diferentes áreas (naturales, lenguaje, plástica, música, etc.), en múltiples proyectos, desarrollo motriz, creatividad, social...



Son parte importante del entorno escolar y, a veces, aún con las deficiencias en los espacios y en el equipamiento, se manifiesta la creatividad y el pragmatismo de los docentes para cubrir ese tiempo fuera del aula.

La actividad física es importante para estimular las capacidades cognitivas y socioemocionales y debe ser valorada por todos, incluidos los especialistas de Educación física propensos a los trabajos teóricos y sedentarios.

Entiendo que las justificaciones biológicas en procesos tan complejos como el aprendizaje, el comportamiento, etc., que incluyen descripciones citológicas y bioquímicas -sinapsis, neurotransmisores, etc.-, hay que tomarlas con cautela para no hacer ciencia con creencias. Son campos novedosos y propensos a especulaciones. Podemos entrar en otras perspectivas. Sabemos que hay pocos caracteres controlados por un único gen, herencia mendeliana, y muchos caracteres, como los relacionados con comportamientos, controlados por varios o múltiples genes y siempre afectados, en mayor o menor grado, por el conjunto de genes del individuo y por el resto del ADN, antes llamado ADN basura, aunque cada vez se le encuentra más sentido biológico. Caracteres relacionados con la naturaleza social y cooperativa de nuestra especie y las diferencias existentes entre las sociedades humanas, en la actualidad, está provocando divergencias científicas en cuanto a la dependencia de los procesos evolutivos acontecidos con los tipos de individuos de las distintas sociedades. Las diferencias culturales, en el amplio sentido de este término, sabemos que mayoritariamente dependen del ambiente y que estos caracteres culturales adquiridos se heredan de otra forma (transmisiones orales, escritura, comportamientos...) dando los matices a esas sociedades. Pero, por qué las diversas sociedades no han o van a estar también influenciados por procesos selectivos que afectan genéricamente a las poblaciones.

Se constata en este número la existencia de una movilización participativa de maestros de E.F. mediante asociaciones, jornadas formativas y también actividades con alumnado provenientes de distintos colegios. Presentando aplicaciones de metodología de aprendizaje servicio, desarrollando proyectos y planteamientos didácticos innovadores donde la implicación directa del alumnado en el proceso de aprendizaje de sus compañeros aporta grandes beneficios en su formación integral y en el desarrollo de las competencias clave. En algún caso se propone la mejora de la conducta motriz, a través de la grabación y visionado de las ejecuciones reflexivamente en casa, pues así ayuda a ampliar el tiempo de compromiso motriz en el colegio. Habrá que cuidar estos “deberes” no vaya a ser que aumentemos más el sedentarismo del alumnado en casa.

Aprovechando la presencia de Silvana Corso en las Jornadas sobre Inclusión organizadas por la Consejería de Educación en Zaragoza se ofrece una interesante entrevista a esta docente argentina experta trabajadora en educación inclusiva. Dice, entre otros, este mensaje “hay que dejarse sorprender por los chicos y el fracaso nunca es una opción”.

En este final del 2018 se ha abierto el debate sobre una nueva modificación de la ley orgánica educativa. Esperemos que sea interesante y que logremos ese ansiado consenso para la mejora de este servicio público. Feliz año 2019.

Pedro José Molina Herranz  
Presidente de FEAE-Aragón

# Monográfico: La Educación Física en Aragón, dinamismo e innovación

Hemos querido dedicar este monográfico a la Educación Física como reconocimiento al trabajo destacado de un buen número de docentes de nuestra Comunidad Autónoma. En los últimos años hemos visto surgir algunos proyectos que no solo se vinculaban al área específicamente, sino que venían acompañados de propuestas e ideas innovadoras que implicaban a sus compañeros de centro o de otros centros. Estos programas han ido creciendo y adquiriendo un reconocimiento nacional hasta convertirse, en muchos casos, en referentes para otros territorios.

Para la coordinación del monográfico hemos contado con la colaboración de Ángel Navarro que nos ha ayudado a entender de una forma más global el proceso de cambio e innovación iniciado en esta área. Como es habitual, presentamos a los colaboradores del monográfico:

**Ángel Navarro** es maestro de Educación Física y licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Zaragoza. Máster en Innovación e Investigación en Educación por la UNED. Desde 2005 es maestro de EF en primaria, actualmente en el CEIP María Moliner de Zaragoza. Miembro de la asociación +EF Aragón, es secretario y forma parte de la Comisión de Formación, organizadora de las Jornadas Anuales de +EF. Es coordinador del Proyecto "Deporte: Diversión y Disfrute" con José Luis Rodríguez en el CEIP María Moliner: [www.deportediversionydisfrute.blogspot.com](http://www.deportediversionydisfrute.blogspot.com), y con Dani Martín del CEIP Valdespartera, del Proyecto "Amig@s Activ@s", [www.proyectoamigosactivos.blogspot.com](http://www.proyectoamigosactivos.blogspot.com).

Esperamos que el monográfico despierte el interés de nuestros lectores. El número cuenta con la participación de un gran número de colaboradores, algunos de ellos participan tanto a nivel individual como en trabajos colectivos. Alguno de los proyectos está impulsado por un equipo de profesorado que forma parte de un centro y otros muchos establecen conexiones entre varios centros de

distintas localidades. A continuación, encontrareis una breve presentación de algunos de ellos:

**El Equipo PIVA** está formado por Babel Ayala, Juan Antonio Pérez, Miguel Aparicio y Carlos Orea de la Dirección General de Innovación; Martín Pinos en formación, metodología y evaluación; Dioni Gómez es responsable de coordinación y acompañamiento; en cada centro educativo hay una coordinación de los equipos de trabajo para la elaboración de materiales e implementación: Fernando Abadía, Aránzazu Arilla, Marta Benito, Pol Campo, Alicia Echevarría, Ángel Elhombre, Beti García, Begoña Huerta, Amparo Jiménez, Rosa Llorente, Sara Martínez, Jorge Moliner, José Luís Rodríguez, María Pilar Royo y Eva Torcal. Y además los docentes de los centros PIVA.

**Fran Rodríguez** es maestro de Educación Física. Ha trabajado en la escuela rural en el CRA de Munesa, el CRA Martín el Río, el CEIP Pablo Serrano de Montalbán y el CRA Estadilla Fonz. Actualmente trabaja en el CRA Las Viñas de Fuendejalón. Inmerso en el Aprendizaje Basado en Proyectos, los Proyectos Interdisciplinarios vertebrados desde la Educación Física. Es coordinador del Proyecto de Innovación "Ayuntamientos" del CRA Las Viñas y actualmente preside la Asociación +EF Aragón.

**David Dorta** es maestro especialista en Educación Física y tiene el Grado en Educación Primaria. **Ja-**

**vier Zamora** es también maestro especialista en Educación Física y tiene el Grado en Educación Primaria. Es experto en Psicomotricidad Educativa. Los dos trabajan en el CEIP Pío XII de Huesca.

**Inma Tena** es licenciada en Educación Física por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Lleida. Profesora en la Universidad de Zaragoza, en la Facultad de Ciencias Humanas y la Educación de Huesca. Miembro del grupo promotor de la transformación del CEIP Santos Samper de Almodévar (Huesca). Pertenece al grupo de trabajo *Cómo está el patio* de Rosa Sensat.



**Roberto Navarro** es maestro diplomado en Educación Física por la Universidad de Zaragoza; es también Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la misma universidad. Lleva 17 años trabajando en la escuela pública como maestro de Educación Física.

**Martín Pinos** ha colaborado en varias ocasiones con la revista, es asesor de Innovación Educativa del Centro de Profesorado Juan de Lanuza de Zaragoza. Es doctor en Ciencias de la Educación, Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales y maestro, títulos adquiridos en la Universidad de Zaragoza. También tiene el Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid y Especialista universitario en Educación Física por la UNED. Referente en Vinculación Emocional Consciente (*Emotional Network*).

**Antonio Ibor** es licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, maestro de Educación Física y de Inglés. Experto Universitario en Dirección de Centros Educativos.

**Isabel Belenguer** es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y maestra de Educación Física. Experta Universitario en Dirección de Centros Educativos.

**Nicolás López** es Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Master especialista en Educación Física de primaria.

**José Antonio Julián** es maestro en Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Doctor por la Universidad de Extremadura. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel. Perteneciente al Grupo de Investigación de Referencia del Gobierno de Aragón EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física).

**Javier Mendiara**, con cuarenta y un años de servicio docente, treinta y siete de ellos como maestro especialista de Educación Física en el Colegio Público Pío XII de Huesca; es doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. También, durante diez años ha sido profesor asociado en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. En estos momentos está jubilado.

**Joaquín Pérez** es maestro de Educación Física y Educación Primaria. Asesor de Formación del Centro de Profesorado de Alcorisa en el Centro Territorial de Utrillas. Ha pertenecido a la Comisión organizadora de las Jornadas provinciales de Teruel en gran parte de las ediciones desde la última década.

**Eduardo Nuez** es maestro de EF y trabaja en la escuela pública desde 2005. Su primer destino fue el CEIP Valero Serrano de Mas de las Matas, los dos últimos cursos como director. En 2009 se traslada al CPR de Alcañiz como Asesor de EF, Plástica y Música. En 2012 se incorpora al CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz. Desde el curso escolar 2016/17 compagina la docencia con la coordinación del Foro de Innovación.

El número, en esta ocasión, cuenta con una entrevista a **Eduardo Generelo**. En una conversación distendida abordamos algunos temas que forman parte de las preocupaciones relacionadas con la Educación Física. Es profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte en Huesca (Universidad de Zaragoza) desde 2007 y coordinador e investigador principal del grupo EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física).

El número se completa con algunas experiencias destacadas. En primer lugar, las Convivencias deportivas de la Margen Izquierda del Gállego, presentadas por **Rebeca Pelegrín**, maestra especialista en Educación Física del CEIP Mariano Castillo de Villamayor Gállego (Zaragoza) y **Jesús Guallar**, maestro de Educación Física del CEIP D. Pedro Orós de Movera (Zaragoza). A continuación, tenemos el Proyecto **Amig@s Activ@s** que nos lo comparten un numeroso grupo de responsables encabezado por **Dani Martín**, maestro de Educación Física en el CEIP Valdespartera de Zaragoza. También contamos con dos experiencias del área rural, la primera de **María Félix** que ahora trabaja en el CRA Goya de Caminreal (Teruel) y la segunda del CRA L'Albada de **Sergio Vidal**. Posteriormente **Nuria Carramiñana** y **Eva Arizcuren**, profesoras de secundaria, nos cuentan su práctica de aprendizaje servicio en el IES El Picarral de Zaragoza. **Javier Castillo** nos habla de un proyecto de *flipped classroom* aplicado a la Educación Física. **Luis Alberto Florentín**, maestro y licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, del IES El Portillo, nos presenta una experiencia de Aprendizaje-servicio en Secundaria.



# PIVA: Programa de Impulso de la Vida Activa. “Un nuevo aroma saludable en las aulas Aragonesas”

**Equipo PIVA**

## **Introducción**

Un programa educativo nace en torno a una idea. Se construye a partir de unas raíces que se nutren de un antes. Es necesario el cambio para mejorar y creemos que los saberes son más consistentes cuando hay interés y disfrutamos de ambientes favorable y espacios y tiempos cómplices.

A veces detectamos desinterés por aprender, que nuestra propuesta está lejos del alumnado. También puede ser que el currículo sea repetitivo y provoque indiferencia, tal vez por la rigidez de la organización y el desajuste con el desarrollo del alumnado. Por eso, si nos aproximamos a sus perspectivas impulsaremos los procesos de crecimiento. En ese contexto nace el Programa de Impulso de la Vida Activa (PIVA), para hacer posible un aprendizaje que cuide los intereses personales e incorpore hábitos de vida saludable.

Característica crucial del PIVA es que son los centros y el profesorado quienes con sus reflexiones, aportaciones y decisiones en común definen las líneas de actuación, la formación y las acciones. Es un proceso con un ritmo más pausado pero que ayuda a interiorizar mejor y aporta más calidad en las dinámicas.

Por último, destacamos la implicación de los claustros de los centros participantes. Queremos que el programa sea asumido como una seña de identidad de cada colegio, porque estamos convencidos de que es la comunidad la que consolida los proyectos.

## **Origen y evolución**

En el curso 2014-2015 Consejería de Educación decidió iniciar un programa que diese respuesta a ciertas demandas sobre una vida activa y saludable. La escuela es un agente que puede intervenir para incorporar en las rutinas de la vida escolar aspectos beneficiosos.

Los primeros pasos fueron encomendados a la Dirección General de Deportes (DGD), quien ha hecho una apuesta firme y decidida por el Deporte formativo y educativo como prueba la incorporación de programas como el VADI que favorecen la “sana competición”.

A principios del curso 2015-2016 la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación asumió su desarrollo y lo transformó en un programa educativo que recibió la denominación de PECCAS, que derivó posteriormente en el actual PIVA.

Se esbozaron las líneas maestras y se analizaron diversas actuaciones destacadas llevadas a cabo en las demás CC.AA., además de seleccionar los centros más adecuados para pilotar la experiencia: CEIP “Cándido Domingo”, CEIP “Catalina de Aragón”, CEIP “Domingo Miral” y CEIP “María Moliner”, todos ellos de Zaragoza, CEIP “Monte Oroel”, de Jaca y CEIP “San Jorge”, de Herrera de los Navarros (Zaragoza)

En el curso 2017/18 se consolidaron las acciones simbólicas y dimensiones a desarrollar, se pusieron en práctica las primeras acciones y comenzaron a elaborarse los materiales para 1º y 2º de Educación Primaria. Este curso 2018-2019 se incorporan tres centros más: CEIP “Zalfonada”, CEIP “Ramiro Solans” y CEIP “Cortes de Aragón”, todos de Zaragoza

Se ha definido la formación de acuerdo a las peculiaridades del programa y de los centros participantes y se van a chequear los materiales, además de continuar elaborándose los materiales para 3º y 4º de Educación Primaria.

## **Base teórica**

Hemos revisado bibliografía y en ella hemos apreciado la necesidad de adoptar desde la infancia hábitos de vida que favorezcan el desarrollo de una vida sana y plena.

Para ello dividimos nuestra línea de análisis e investigación en:

- Programas educativos en el ámbito de la educación saludable en otras CCAA (Andalucía, Canarias...).
- Programas nacionales desde la Estrategia NAOS
- Recomendaciones de organizaciones internacionales

Hay exceso de recomendaciones teóricas y pocas propuestas prácticas. Por eso incorporamos el programa a la vida diaria de la comunidad y entramos en el aula con proyectos elaborados por los docentes. Así, consideramos:

- El modelo ecológico de la actividad física.
- Los modelos de activos en salud.

En relación con el modelo ecológico de la actividad física:

*“Si las intervenciones se centran en estos dos tipos de factores, solo se puede llegar a pequeños grupos de personas, mientras que, si se actúa sobre el entorno, se podrían obtener resultados positivos en grupos grandes de personas que viven en ese entorno.”*

### Definición

Desde enero de 2017, la DGIEP trabaja con varios centros educativos y CPs en la elaboración y puesta en marcha del PIVA.

Se busca con ello que el “aroma” de esta vida saludable esté presente en todos los momentos del colegio y que participen todos los protagonistas que forman la comunidad educativa.

Sus características son:

- El programa será lo que los colegios quieran que sea.
- Los centros deciden sus contenidos y elaboran los materiales.
- El profesorado es el protagonista del proceso.

### Objetivos

Por ello, los objetivos los dirigimos en tres direcciones:

- 1) El alumnado.
- 2) El profesorado.
- 3) La comunidad educativa.

1) Para el alumnado: Convertir en agente de cambio activo en salud a nuestro alumnado, participando en la transformación de la comunidad.

2) Para los docentes:

- Facilitar y favorecer el cambio, conociendo y dominando las metodologías adecuadas.
- Elaborar y poner en práctica los proyectos de las dimensiones.

• Participar activamente el fomento de la vida activa.

3) Para la Comunidad Educativa: Contribuir en la transformación de los centros en comunidades activas y saludables.

### Equipo

Cuidamos al profesorado para que se sienta acogido y protagonista. Buscamos un ritmo gradual y que se sienta el PIVA como un enriquecimiento, para lo que necesitamos una organización adecuada y precisa.

Así, hablamos de:

- 1) un equipo formado por DGIEP,

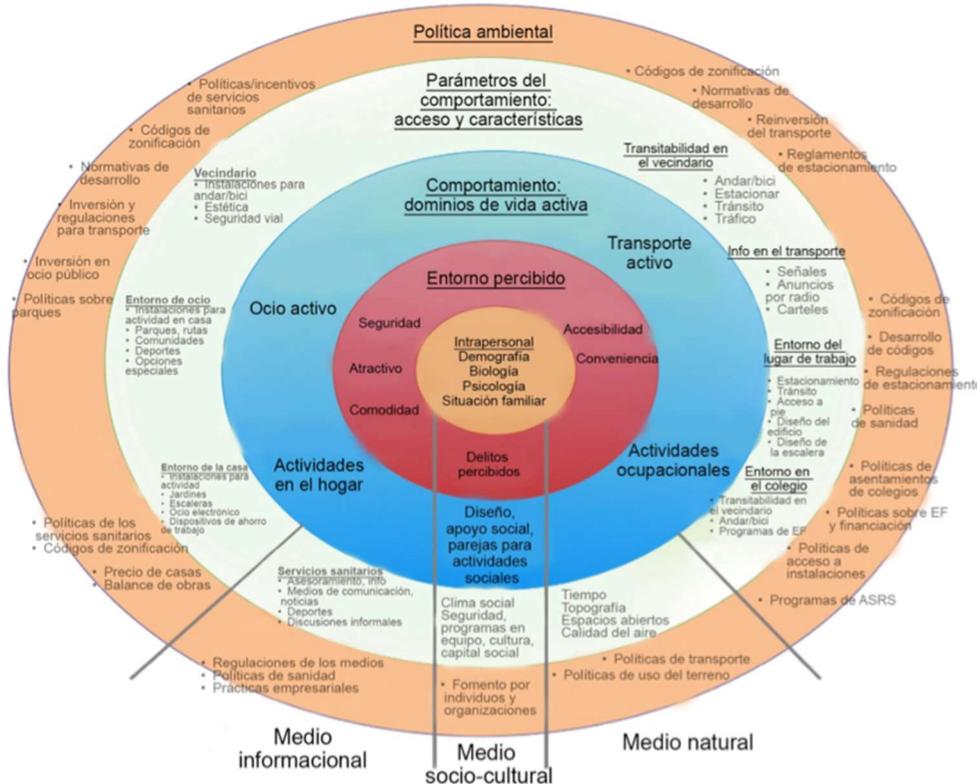


Imagen 1: El modelo ecológico de la actividad física. De Sallis J.F., Cervero R.B., Ascher W., Henderson K.A., Kraft M.K., & Kerr J. (2006).



asesoría de formación y coordinación del programa (semanal).

- 2) coordinadores/as y directores/as de centros con equipo 1 (4 reuniones a lo largo del curso.)
- 3) equipos formados en cada uno de los centros (seminario, cada dos semanas).

### Radio de acción y estructura

Todas las acciones son en torno a las comunidades. Después extendemos al segundo anillo su contexto. Por ello, utilizamos todos los recursos que tengamos a nuestra disposición. Como ejemplo, hablamos del Proyecto STARS.

La “marca personal” PIVA se basa en:

- 1) Acciones que impregnan un estilo activo y saludable a través de la participación.
- 2) Dimensiones, que son los determinantes que llegan al aula.

Utilizamos una metodología activa con acciones vinculadas a las dimensiones e influyendo también en momentos fuera del aula: antes y después del horario escolar, los tiempos de pausa y los recreos activos.

Creamos estructuras y redes colaborativas, adaptándonos a cada centro para formar parte de sus “señas de identidad”.

Seleccionamos acciones simbólicas y comunes que representan “momentos”, consideramos cada realidad y elegimos una por mes para facilitar su “inmersión” en el programa e impregnar cada comunidad.

Cuadro de acciones simbólicas para el curso 2018/19	
MESES	ACCIONES SIMBÓLICAS
SETIEMBRE	Semana Europea de la movilidad: Sacamos el aula fuera del entorno educativo y tomamos la calle, durante una jornada educativa, el centro desde las diferentes áreas de aprendizaje, realizará una sesión, en la calle asignada con la temática dada.
OCTUBRE	Movilidad sostenible: Un día elegido, todos a pie, bicicleta, patinete... al centro.
NOVIEMBRE DICIEMBRE	Pausas activas: Hacer una pausa activa multitudinaria, acompañar desde la DGIEP. DGD.
ENERO	Almuerzo –Merienda saludables: El alumnado junto con el profesorado, en el horario elegido, realizará un almuerzo comunitario, por clases... Pudiendo realizarse por la tarde junto con la comunidad educativa.
FEBRERO	Recreos Activos: Torneo de recreos con normas VADI. El deporte es seleccionado por cada centro y existe un reglamento adaptado al entorno escolar (“María Moliner” y “Domingo Miral”)
MARZO	Deporte adaptado: A través del banco de actividades de la DGD seleccionamos una actividad de una modalidad deportiva, en este caso, el proyecto Enroscados.
ABRIL	Día de la EF en la calle. <a href="http://www.consejo-colef.es/defc-home">http://www.consejo-colef.es/defc-home</a> . Celebración del mismo en un entorno representativo, para dar visibilidad al área.
MAYO JUNIO	Taller de primeros auxilios: Lo realiza gente especializada (médicos, unidad docente...) Se seleccionará un nivel educativo.
JUNIO	Evaluación de las acciones realizadas.

Cada acción se inserta en un proyecto ya elaborado y cada centro controla el ritmo y lo adecúa a su realidad.

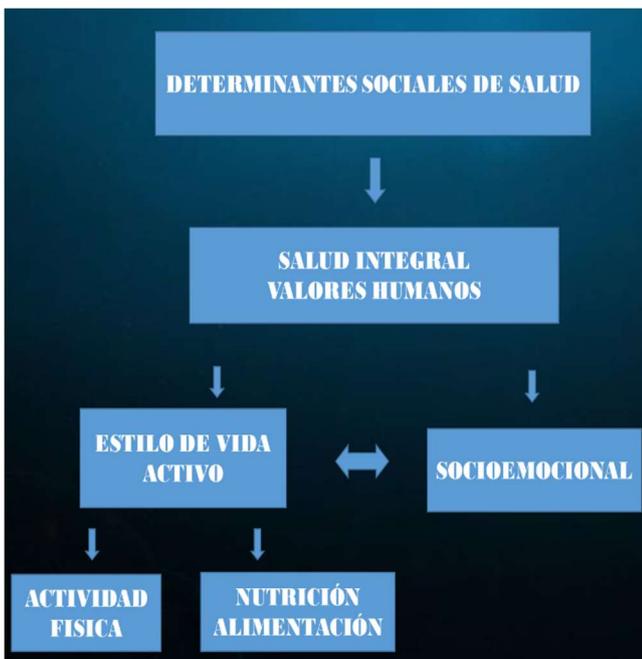
ACCIÓN SIMBÓLICA	PROYECTO VINCULADO
SEMANA DE LA MOVILIDAD SOSTENIBLE	PROYECTO STARS
DESPLAZAMIENTO ACTIVO	PROYECTO STARS
PAUSAS ACTIVAS	DAME 10, CUÑAS ACTIVAS MARTÍN PINOS.

ALMUERZO SALUDABLE	PLAN DE LA FRUTA.
RECREOS ACTIVOS	PROYECTO RECREOS, PROYECTO AFYD.
DÍA DE LA EF	PROYECTO AFYD.
BANCO DE ACTIVIDADES DGD	PROYECTO AFYD
TALLER DE PRIMEROS AUXILIOS	ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD. PROYECTO DE SALUD.
Proyecto Comedor: <b>se acaba de elaborar un proyecto de talleres para dar más opciones al tiempo educativo que transcurre durante el mismo</b>	
Proyecto de Actividades extraescolares: <b>se está trabajando junto con la Dirección General de Deportes en una modalidad basada en el proyecto exitoso de Institutos “Escolares Activos, Ciudadanos Saludables”</b>	

### Dimensiones

Una dimensión es un determinante con origen en modelos de actividad física y de activos en salud que implica un estilo de vida activo, sostenible y saludable. Promueve modos saludables y se extiende a toda la comunidad, dotando al concepto de una perspectiva de profundidad. Los equipos docentes deciden su necesidad y los adaptan a su realidad.

En cuanto a las dimensiones seleccionadas:



La relación entre dimensiones se basa en el modelo de determinantes sociales de la salud. Considerando los determinantes sociales de salud, buscamos

la equidad compensando las desigualdades para pasar al segundo escalón, la salud integral e incluyendo en el mismo los valores humanos.

PIVA parte del concepto moderno de salud, entendida como un estado de bienestar y equilibrio psíquico (también emocional) y social. Valores humanos como la paz, la tolerancia, el respeto o la igualdad condicionan la felicidad y el bienestar humano, mientras que su carencia engendra infelicidad. Así pues, consideramos que los valores son una dimensión razonable en nuestro proyecto.

El tercer escalón, que son los hábitos de vida activa para mejorar y favorecer esta salud. En él hay que incluir este equilibrio y regulación emocional por medio del desarrollo socio-emocional, bajando finalmente a la actividad física y la nutrición-alimentación saludable en los que buscaremos conocer, adquirir y fomentar un espíritu crítico. Todo ello desde un enfoque integral, vinculando la actividad docente, educativa y comunitaria a lo largo de toda la jornada y el curso.

Centrándonos un poco más en cada dimensión, y teniendo un conocimiento más amplio de lo que nos podemos encontrar en cada una de las mismas en el PIVA, podemos destacar, en relación a:

### Dimensión: determinantes SS de Salud

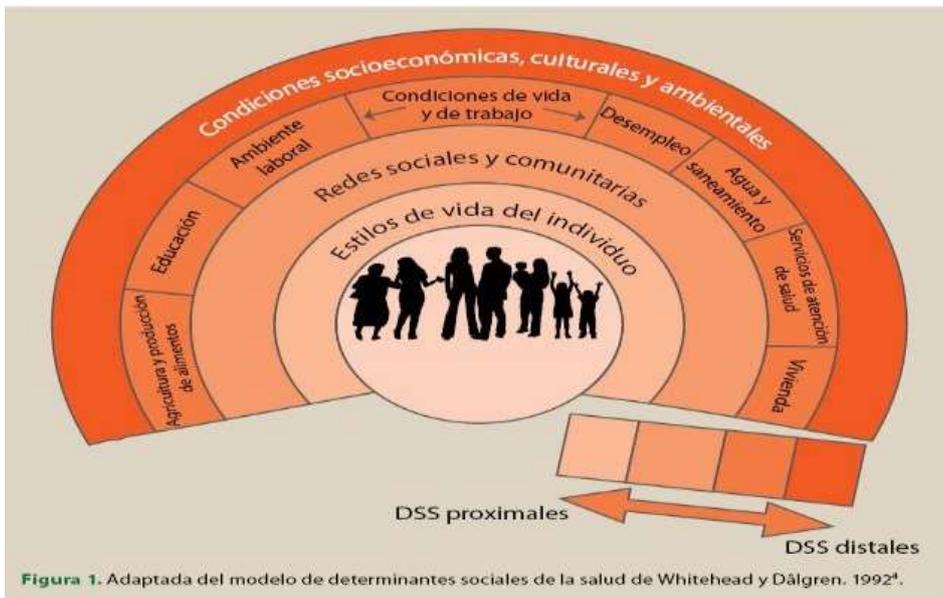
Los determinantes sociales de la salud son las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas.

Los determinantes sociales de la salud explican la mayor parte de las inequidades sanitarias, esto es, de las diferencias injustas y evitables observadas en y entre los países en lo que respecta a la situación sanitaria.

### Salud integral y valores humanos

Partiendo de la definición de la OMS, la salud integral es el estado de bienestar físico, emocional y social de un individuo.

Muchos autores proponen redefinir el concepto de salud basándose en la resistencia o capacidad de enfrentamiento de mantener o restablecer la propia integridad, equilibrio y sentido de bienestar. Es decir, la capacidad de adaptación y auto gestión en todas las esferas, física, mental y social.



Por todo ello, es importante que cada persona tenga un cuerpo sano, una mente en forma y que se adapte y se desarrolle de forma adecuada con su entorno. La salud integral impulsa las habilidades de cada persona como persona única.

### Dimensión: hábitos de vida saludables

Partiremos de la definición de hábito: costumbre que practicamos a lo largo de la semana y nos favorece saludablemente.

Hábitos saludables: Práctica regular ejercicio, alimentación saludable, ocio saludable, descanso, hábitos posturales y hábitos higiénicos.

Hábitos nocivos para la salud: Sedentarismo, exceso de práctica física, consumo de sustancias, alcohol... Hábitos inadecuados de alimentación, postural, higiénicos.

### Dimensión socio-emocional

Los contenidos se enfocarán hacia:

- Competencias intrapersonales: autoconocimiento, autoconciencia, autorregulación emocional y auto liderazgo.
- Competencias interpersonales: asertividad, empatía y habilidades sociales. Bienestar personal.

### Dimensión actividad física

Los contenidos de nuestros proyectos tendrán en cuenta:

Dimensión: Actividad física	Dimensión: Hábitos vida activa	Dimensión: Alimentación nutrición	Dimensión: Salud integral	Dimensión: Determinantes SS de salud	Dimensión: Socio-emocional
CEIP Domingo Miral y CEIP Zalfonada	CEIP Peña Oroel	CEIP San Jorge	CEIP Catalina de Aragón	CEIP Cándido Domingo	CEIP María Moliner y CEIP Ramiro Soláns

- Recomendaciones internacionales práctica AF diaria.

- Efectos beneficiosos de la AF.

- ORDEN ECD/850/2016 de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014 Currículo de Educación Primaria.

Apadrinamiento deportivo para preparar la Carrera del Lapicero en el CEIP Cándido Domingo

### Dimensión nutrición-alimentación saludable

Nuestros contenidos los orientaremos hacia:

- 1) Partiremos de que el alumno tome conciencia de cuál es la nutrición más adecuada, saludable, para cada momento (dietas, alimentos basura...). Recomendaciones nutricionales.
- 2) Clasificación de alimentos –nutrientes (macro, micro)
- 3) Origen de los alimentos (vegetales, animales, industriales...).
- 4) Selección de los alimentos más sanos (etiquetado...).
- 5) Forma de cocinar los alimentos.
- 6) Cantidad adecuada.

### Metodología de trabajo en relación a las dimensiones

Como hemos comentado anteriormente, Los diferentes grupos de trabajo, que conforman cada CEIP, son los encargados de elaborar los materiales. Cada centro se encarga de una dimensión, previamente seleccionada.

No queremos extendernos en el tipo de metodología, ya que hay muchísima documentación al uso, únicamente comentar que nuestra metodología elegida para trabajar es el ABP, combinando en los

mismos, metodologías activas, como son: aprendizaje cooperativo, gamificación, classroom... y todas aquellas que creemos, van a mejorar cada unidad de aprendizaje, las cuales serán elegidas por los mismos equipos docentes de cada centro.

Lo que si tenemos claro es que cada producto en forma de proyecto que salga tiene que:

- Ser motivante y atractivo para el alumnado.
- Tener un gran potencial educativo.
- Tener una clara vinculación con el Currículo.

En cuanto a la secuenciación, este es el calendario de implementación del programa:

CURSO 2017/18	CURSO 2018/19	CURSO 2019/20	CURSO 2020/21
Elaboración de unidades curriculares (ABP) en 1º y 2º	Elaboración de unidades curriculares (ABP) en 3º y 4º	Elaboración de unidades curriculares (ABP) en 5º y 6º	
ED INF. 4, 5 años	ED INF. 4, 5 años	ED INF. 4, 5 años	
	Puesta en práctica de unidades curriculares de 1º, 2º, EI	Puesta en práctica de unidades curriculares de 1º, 2º, 3º, 4º y EI	Puesta en práctica de unidades curriculares de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y EI
	Evaluación 1º, 2º y EI	Evaluación 1º, 2º, 3º, 4º y EI	Evaluación 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y EI

Cada centro elabora un proyecto y a cambio recibe cinco, posteriormente revisados y adaptados a la realidad educativa de cada uno.

En referencia a Educación Infantil hemos querido flexibilizar, por lo que lo que se propone es trabajar con su alumnado 2º y 3º en dos dimensiones por curso, dando también esa “apertura” en cuanto a orden y contenidos. Incluso se pueden meter las dos dimensiones restantes.

Nuestra propuesta es:

- 4 años: Dimensión socioemocional y alimentación saludable.
- 5 años: Actividad física y hábitos de estilo de vida activa.

Una vez, llegados, a este punto, con total seguridad aquellos que no conocen PIVA se estarán haciendo la misma pregunta: ¿Cómo se van a trabajar las dimensiones en cada curso?

Las dimensiones no se trabajan a la vez, sino que cada una de ellas corresponde a una unidad curricular, que se pondrá en práctica una vez al trimestre. Así, en un curso serán tres las dimensiones por medio de unidades curriculares. Puesto que son seis, las otras tres dimensiones se trabajarán al curso siguiente, tomando como estructura organizativa los antiguos ciclos. Por lo tanto, cada dimensión se trabajará tres veces en la etapa de EP.

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
1ºEP	Determinantes de salud	Educación Socio-emocional	Actividad Física
2ºEP	Alimentación-nutrición Saludable	Salud integral Valores humanos	Hábitos de Vida activa
3ºEP	Determinantes de salud	Educación Socio-emocional	Actividad Física
4ºEP	Alimentación-nutrición Saludable	Salud integral Valores humanos	Hábitos de Vida activa
5ºEP	Determinantes de salud	Educación Socio-emocional	Actividad Física
6ºEP	Alimentación-nutrición Saludable	Salud integral Valores humanos	Hábitos de Vida activa

El orden en el que se desarrollan las seis dimensiones puede variar por necesidades del programa, del centro o de los componentes de los equipos.

No nos olvidamos de lo verdaderamente importante: nuestro alumnado. Pensando en él, hemos proyectado un hilo conductor que busca “movilizar”, porque sólo aprendemos aquello que nos “mueve” y nos “empuja”.

Para ellos hemos creado un mundo mágico en el que serán “aprendices de mago”, magos activos de la salud que irán adquiriendo, a través del paso por las diferentes dimensiones, conocimientos y destrezas para acoger diferentes niveles que les permitan “sanar” tanto a ellos mismos como al que le rodea. Así, podrán hacer “pequeñas” transformaciones en su entorno más inmediato contribuyendo a construir CSAS (Comunidades Sostenibles, Activas y Saludables), que es un concepto creado por el equipo PIVA en 2018.

Para ello, hemos diseñado una serie de personajes (uno por dimensión) que facilite introducirnos

a este “fantástico” mundo, siendo transversales a cuestiones de raza, sexo...

Estos personajes son:

- BRUXOS BLANCOS: SALUD INTEGRAL Y VALORES HUMANOS. El Brujo Blanco
- HADAS O ENCANTARIAS: ALIMENTACIÓN. Hada Borrajina.
- DUENDE: HÁBITOS DE VIDA ACTIVA. Pedrón.
- DRAGON: DETERMINANTES DE SALUD Dragona Aragona.
- MAGOS: SOCIO-EMOCIONAL Masculino Corche Popoter.
- GIGANTA: ACTIVIDAD FÍSICA. Pirene.

Y el OGRO: que representa el lado oscuro de cada dimensión, pero un lado oscuro, TIPO SREK. Sin malicia. El Cocón (2º)

### Formación

PIVA lleva una formación asociada, decidida por los centros integrantes, para la que hemos contado con la Red de Formación.

Así, en el primer año, nos centramos en dar soporte a las acciones especiales, orientadas a:

- Recreos Activos, con Roberto Navarro.
- Proyecto STARS.
- Proyecto “Entretod@s”, del CEIP Ramiro Soláns.
- “Cuñas activas” con Martín Pinos.
- Aproximación al ABP, Aprendizaje Cooperativo y Neuroeducación.

Durante el presente curso la formación está orientada a la metodología y la elaboración de unidades de aprendizaje y contamos con el acompañamiento de Fran Rodríguez y José Pérez, del CRA de Las Viñas (Zaragoza).

### Reflexión de los colegios participantes

#### PIVA en el CEIP Monte Oroel de Jaca (Huesca)

El PIVA es un proyecto fresco y motivante que nos hace sentirnos parte de una comunidad y trabajar juntos en proyectos comunes, compartiendo metodologías y formas de hacer.

Pretendemos que el alumnado sea saludablemente activo y desde el comienzo nuestro centro vio en el PIVA una propuesta interesante. Se creó un grupo de profesorado que elaboró el proyecto y este curso hemos ampliado la participación docente para llevar a cabo la labor de proyectos y la revisión de los de otros centros.

Las acciones comunes como “Pausas Activas”, “Andando al colegio” o “Almuerzo saludable” son

días especiales que aprovechamos para encontrarnos, alumnado y profesorado, en torno a una temática común.

Las reuniones con los otros centros PIVA nos anima a seguir, pues estamos convencidos de que vamos por el buen camino y creemos firmemente en este proyecto común que nos permitirá recoger los frutos con los adultos del mañana.

#### PIVA en el CEIP San Jorge e Herrera de los Navarros (Zaragoza)

Dentro del PIVA quizá el CEIP San Jorge de Herrera de los Navarros sea el centro más peculiar debido a su situación en la zona rural, su claustro de 6 miembros y su número de alumnos (32 en total).

Nuestra comunidad educativa se caracteriza por su grado de implicación y participación. Por ello, cuando se planteó la idea de sumarnos, no lo dudamos, pues toda propuesta de innovación es bien recibida y se plantea como un reto.

Entre los muchos cambios positivos destacamos que algunas de las acciones simbólicas se han quedado para siempre, sobre todo las pausas activas y los recreos activos.

El profesorado vio potencial en ellas y se explotan día a día. Así, este curso ya contamos con una organización distinta de los tiempos de recreo fruto del consenso y participación del alumnado. Además, el profesorado creó un banco de pausas activas.

Otros sectores de la comunidad educativa nos acompañan en acciones simbólicas como el Día de la Educación Física en la calle, los caminos escolares seguros y el almuerzo saludable.

Nuestra dimensión, “alimentación y nutrición”, nos ha servido para sintetizar este tema con relación al currículo, apostando por las metodologías activas (ABP). Así mismo, contamos con una formación externa muy interesante que nos permite el encuentro con los otros centros, creando un vínculo por y para “el impulso de la vida activa”.

Nos sentimos unos afortunados y confiamos que se pueda compartir con éxito a otros muchos centros de nuestra comunidad.

#### PIVA en el CEIP Cándido Domingo de Zaragoza

En el curso 2013/14 nació en nuestro colegio “Una realidad, un mundo posible”. Pretendíamos paliar varios déficits a nivel de hábitos saludables y actividades físico-deportivas que mejoraran la buena convi-

vencia. Desarrollamos varias líneas de actuación, algunas de las cuales están vinculadas al PIVA, lo que ha facilitado relacionar ambos proyectos.

Ser seleccionado como centro PIVA fue un impulso curricular e interdisciplinario a nuestro proyecto de centro, además de contar con un apoyo institucional. Así, hemos concretado los periodos de realización, cómo acomodar los horarios, de qué forma afrontar la inestabilidad del profesorado y el modo en que integrar las áreas.

El PIVA ha supuesto una transformación secuencial y el comienzo de un cambio metodológico y se han estrechado las vinculaciones personales. Además, al tratarse de un proyecto nacido desde los propios centros, la motivación ha sido máxima, a lo que ha contribuido la actividad formativa.

Por último, mencionamos las acciones simbólicas como la dinamización de recreos, los almuerzos saludables, el proyecto Stars o las pausas activas. Esto nos ha llevado a lograr una alta participación mientras nos quedan tres ámbitos como “Madrugadores”, las actividades extraescolares y el periodo de comedor sobre los que actuar.

Esperamos que el PIVA tenga un futuro prometededor y que funcione de forma positiva en todos los centros, en los actuales y en los que decidan unirse.

### **PIVA en el CEIP Catalina de Aragón de ZARAGOZA**

El PIVA viene de la mano con una metodología poderosa como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pero también viene con la palabra “incertidumbre”.

No sabemos hasta dónde podemos llegar, pero nace de nosotros y para nosotros y aunque no sabemos si lo que hacemos va a ser válido, aceptamos de buen grado el reto de atender los requerimientos de la ciudadanía del S.XXI.

Llegaremos hasta donde nosotros mismos nos queramos llevar. Así es el ABP y aunque aún no somos expertos contamos con mucha colaboración por parte de la administración educativa en forma de verdaderos expertos y, sobre todo, con la confianza y la calma que nos transmiten desde Innovación Educativa.

Lo que hacemos es muy válido y es muy importante saber que en este caso y en este programa somos referencia, pues es una iniciativa innovadora en nuestra comunidad y lo que hagamos habrá partido de nosotros como familia profesional.

Los cambios a nivel de comunidad educativa dan sentido a nuestras acciones. Desde el servicio de comedor a los recreos activos, desde el Proyecto Stars

a las pausas activas, vamos a experimentar acciones simbólicas que nos acercan a toda la comunidad educativa a lo que significa el PIVA.

PIVA es trabajar por proyectos partiendo como eje vertebrador del currículum de educación física y en ellos vamos a introducir tanto a las familias como al propio entorno. Por otra parte, mejorar la relación entre todos los miembros del centro y, por supuesto, potenciar y mejorar la vida activa de todos.

Es, pues, momento de aprovechar esta oportunidad de cambio metodológico tan actualizado como necesario y que tanto bien, estamos seguros, va a generar en nuestro centro escolar.

### **PIVA en el CEIP Domingo Miral de Zaragoza**

Para el CEIP Domingo Miral formar parte del PIVA es una oportunidad. De hecho, esta podría ser la palabra que definiera su implantación:

- Oportunidad para potenciar la formación integral de nuestro alumnado desde una perspectiva global de la salud. Las seis dimensiones establecidas guían el proceso de esta formación, que a su vez se enriquece de múltiples acciones que dan un mayor sentido al proyecto: promoción de la movilidad activa y sostenible, almuerzos saludables y recreos pacíficos, inclusivos y participativos son un claro ejemplo de ello.
- Oportunidad para seguir centrando el proceso de enseñanza / aprendizaje en el alumnado, protagonista de un centro educativo y su proyecto.
- Oportunidad para darle un giro a la metodología, abriéndonos a metodologías más participativas y significativas, como el ABP en el desarrollo de cada dimensión.
- Oportunidad de compartir, enriquecernos y crecer como docentes y como centro educativo junto con otros centros que comparten nuestro mismo proyecto.
- Oportunidad de seguir haciendo a nuestra comunidad educativa partícipe del proyecto educativo del centro.
- Oportunidad para integrar el fomento de la vida activa en el proyecto educativo de centro, dirigiéndonos a una verdadera educación competencial, en búsqueda de un alumnado competente que sepa gestionar su vida de manera autónoma hacia una vida activa y saludable.

Y por todo ello no podemos dejar pasar esta oportunidad, siendo conscientes que debemos aprovecharla para crecer como centro educativo en su significado más amplio. Eso conllevará una mejora de

nuestro entorno cercano, convirtiéndonos en agente educativo de cambio para la sociedad.

### **PIVA como motor metodológico en el CEIP María Moliner de Zaragoza**

*La misión de la escuela ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet...debe ser el lugar donde los chicos aprendan a mejorar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmita un trabajo y un método de investigación científica, se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo* (Tonucci, citado en Barlam, Marín y Oliveres, 2011).

Estas directrices que nos señala el maestro Tonucci son pilares fundamentales de la educación del siglo XXI, las cuales quedan recogidas en el artículo 9 de la Orden curricular aragonesa, sobre principios metodológicos. Pero para ello se necesitan documentos de centro eficaces, capaces de cohesionar, guiar y articular la acción docente de un centro en la misma línea.

Hasta la llegada de PIVA a nuestro centro, en el CEIP "María Moliner" de Zaragoza se programaban de forma puntual acciones pedagógicas activas donde la participación del alumnado y la significatividad de sus aprendizajes eran incuestionables. Pero muchos docentes del centro desconocían la existencia de las citadas propuestas y en ocasiones carecían de globalidad e interdisciplinariedad, quedándose dentro del aula. PIVA ha supuesto un espacio de compartir, reflexionar y trabajar en común bajo una misma línea que nos identifica como centro desde hace años: La vida activa. En el curso actual un 71% del claustro está implicado en la contextualización y desarrollo de las diferentes acciones que implica el programa, a través de su participación en las sesiones presenciales del grupo de trabajo.

El claustro espera que este programa institucional sea el motor para construir una escuela abierta, participativa y ACTIVA, donde toda la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, comedor, extraescolares...) tenga presencia, participación y logro, tal y como señala Ainscow (2003).

### **Epílogo**

Este artículo es una carta a la sociedad. Un texto en el que proponemos un camino que nos acerca a la cultura de la salud a través de una vida activa. En él hemos recogido no solo el planteamiento pedagógico, metodológico y organizativo, sino las experiencias de los seis centros que durante el curso 2017-

2018 formaron parte del grupo inicial. Sus reflexiones son de un gran valor y las incorporamos a la todavía breve historia del programa con el fin de enriquecer el proceso.

En cada página encontramos la expresión de los primeros pasos del programa y descubrimos que las líneas de actuación ya están plenamente definidas. Esto contribuye a dotar de contenido al programa y facilitar la tarea a los centros, auténticos protagonistas del mismo tal y como hemos explicado anteriormente.

Por último, valoramos por su importancia el trabajo que lleva a cabo el personal docente en lo referente a elaboración de los diferentes proyectos y su puesta a disposición de la comunidad educativa, así como el nivel de compromiso y generosidad mostrado desde el primer momento. Este espíritu de colaboración y sentido de comunidad es, sin duda, el mayor capital con que cuenta el programa.

Para más información:

<http://piva.catedu.es/>

<https://twitter.com/pivaaragon>

### **Bibliografía**

- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003: 1-17. Disponible en [http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Inclusiva\\_-\\_Mell\\_Ainscow\\_files/mel\\_ainscow.pdf](http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf)
- De Sallis J.F., Cervero R.B., Ascher W., Henderson K.A., Kraft M.K., & Kerr J. (2006). Enfoque ecológico para crear comunidades de vida activa. Informe Anual de Salud Pública, 27 297-322.
- D'Haese S, Cardon G, Deforche B (2015). *The Environment And Physical Activity*. In M.L. Frelut (Ed.), *The ECOG's eBook on Child and Adolescent Obesity*. Retrieved from [ebook.ecog-obesity.eu](http://ebook.ecog-obesity.eu)
- Formación en salutogénesis y activos para la salud EASP, (2013) pp. 17*
- Marín, J., Barlam, R. y Oliveres, C. (2011). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el pupitre. Barcelona: Horsori. Cuadernos de Educación.
- Promoción de la salud y del bienestar a través del modelo de activos Rev Esp Sanid Penit., 15 (2013), pp. 78-86.*

# La Educación Física en el entorno rural.

## La gran desconocida

**Francisco Javier Rodríguez Castells**

Maestro de Educación Física en el CRA Las Viñas de Fuendejalón (Zaragoza)

La Educación Física (EF) en el entorno rural, presenta unas singularidades tales, que, por desconocimiento, desinterés o minusvaloración, no se trasladan como debería ser así a la formación inicial del profesorado en general, con la profundidad que ella requeriría.

Esto no es una afirmación gratuita. Todos los que nos hemos desarrollado nuestra labor docente en estas aulas, teniendo que impartir nuestra área, nos hemos llevado el mismo shock, ante las particularidades que ésta comporta.

Mi deseo es, que, en estas pocas líneas, trazar un mapa de realidad, donde se pongan en blanco sobre negro las singularidades de la misma, con sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas.

La bibliografía al respecto de este tema es escasa. Añado en bibliografía de apoyo dos propuestas que pueden complementar a mi visión que acerco en este artículo.

### Condicionantes para la impartición de la Educación Física en colegios rurales

**LOCALIZACIÓN:** La mayoría de centros rurales de nuestra Comunidad, se encuentran en zonas de montaña, o en los somontanos. Esto hace, que sólo por localización geográfica, debido a las inclemencias climatológicas (frío, nieve, viento...), las prácticas en el exterior desde los meses de noviembre a marzo se vean limitadas de no contar con instalaciones bajo techo.

**INSTALACIONES:** Nos encontramos con mucha disparidad de instalaciones para el desarrollo de nuestra área. Podemos resumir que:

**EXTERIORES:** Contamos casi siempre con un espacio exterior al edificio del centro, a veces insuficiente, con desniveles, aceras o inexistente sin más en el peor de los casos.

Plaza del pueblo: en algunos casos, es la única estancia exterior espaciosa y con un firme más o menos adecuado para el desarrollo de las sesiones.

A veces contamos con pista polideportiva, no siempre de las medidas estándar de baloncesto o balonmano.

Frontón municipal. Generalmente en casi todos los pueblos encontramos este tipo de instalación exterior muy útil, si no hay otra cosa para el desarrollo de las clases

**INTERIORES:** Aulas del centro: en algunos de los colegios, debemos utilizar las aulas para la práctica, con todos los inconvenientes que ello produce (movimiento de material, enseres, estanterías...)

Instalaciones municipales o privadas bajo techo: En muchas de estas localidades, existen pabellones definidos especialmente para realizar actos festivos y culturales de los pueblos, que, en mi modesta opinión, son el gran salvavidas a nuestro quehacer si existen.

Pabellón polideportivo: este existe en la mejor de las circunstancias.

No es baladí esta clasificación ni este condicionante. Sin duda, a lo mejor no es el más importante, pero sí de los que más condicionan nuestras propuestas.

**ENTORNO:** Sin ninguna duda en la mayoría de los casos encontramos un entorno natural privilegiado para el desarrollo de actividades físicas en el medio natural, cosa que en un entorno urbano no es así. Es nuestra fortaleza y hemos de aprovecharla. En nuestras programaciones deberá estar muy presente este bloque de contenidos, poniéndolo en valor, y aprovechándolo si es posible, para desarrollar Proyectos Interdisciplinares.

### Agrupamientos en los centros rurales

Seguramente unos de los mayores condicionantes para el desarrollo de las clases de EF, son los tipos de agrupamientos que nos encontramos en ella.

Podemos destacar estos modelos como ejemplos más persistentes en los colegios de Aragón:

- Modelo 1: Colegio Incompleto: de 1 unidad a 4 o 5 unidades.

- Modelo 2: Colegio de 3 o más unidades
- Modelo 3: Colegio de 2 unidades
- Modelo 4: Colegio de 1 unidad con más de 6 a 11 alumnos de primaria
- Modelo 5: Colegio de 1 unidad con menos de 6 alumnos de primaria



### Perfiles del maestro de Educación Física

Otro de los condicionantes es el perfil del maestro de EF que imparte la asignatura en estos grupos.

Nos encontramos con 3 perfiles diferentes, que condiciona también la práctica docente

- Tutor en aula multigrado en colegio de más de una unidad, especialista de EF. En este caso, el maestro de EF, además de su área, imparte otras áreas en el grupo de referencia. Esto hace que, en la mayoría de los casos, el shock ante la impartición de las clases en el día a día, sea doble o triple, centrando la atención y esfuerzo del maestro en la manera de impartir estas áreas con diferente número de alumnos y edades, relegando la importancia de la preparación, investigación, mejora y adaptación de las clases de educación física a un segundo o tercer plano.
- Tutor de aula unitaria y especialista de EF: reúne las características mencionadas anteriormente en su totalidad, aumentando la desatención por el área de EF, debido a la atención que debe prestar en su día a día a los posibles niños de educación infantil que están en su aula
- Especialista de EF itinerante: posiblemente, determinaremos que es el mejor de los casos, aun reconociendo, que se va a enfrentar, seguramente, a grupos muy dispares, diferentes, en número de alumnos y edades, que le impedirán, desarrollar una programación al uso para todos los grupos.

### Distribución horaria

En el tercer caso de los que hemos narrado antes, el especialista itinerante de educación física se puede ver en la coyuntura de tener que impartir hasta 2 horas seguidas de clases con un grupo. Como en diferentes estudios se demuestra, es un tiempo demasiado amplio para la práctica de actividad física para

la mayoría de los contenidos trabajados, en especial con los alumnos de más corta edad.

### Materiales

Otro condicionante y no menor, es la ausencia de suficiente material o el encontrárnoslo en mal estado. En la formación inicial tenemos por lo general, el acceso a multitud de material diverso, que enriquece nuestra formación, pero que en este tipo de aulas no encontramos. A veces no encontramos ni un mínimo exigible.

Es la obligación de nosotros de exigir unos mínimos de material para el desarrollo de nuestras clases además de investigar y poner en práctica diferentes unidades o proyectos donde el material reciclado y la fabricación de material propio sea contenido principal.

Además, deberíamos contar con el apoyo de los antiguos CPR para materiales específicos (juegos tradicionales, maletines de orientación, etc...), así como de los centros vecinos, si somos capaces de coordinarnos con los maestros que estén impartiendo clases cerca de nosotros, en especial estos casos, para material específico, de alto coste y baja utilización (Ej: tubos de luz negra, compresores de Kim Ball etc...)

Nombrar también la necesidad de introducir en nuestras programaciones diferentes propuestas de material reciclado y de creación de nuestro propio material. Un ejemplo utilizado por nosotros ha sido el tutorial de los alumnos del CRA Sierra de Albarra-cín con su maestro Jorge Domingo para la creación de cariocas.

<https://www.youtube.com/watch?v=uGr58scW5kI>

### Compañeros

No es menor la influencia que tienen los compañeros en la impartición de la EF en el entorno rural.

Dividiré la influencia en dos clases:

En el caso de ser tutor de aula y ser especialista, la labor de los compañeros del colegio (localidad), es fundamental para aunar fuerzas para abordar proyectos, unidades, o centros de interés en los cuales la EF sea motor o eje vertebrador. Un ejemplo sería trabajar el senderismo, no solo como contenido de actividades en el medio natural dentro del currículo de EF, sino como eje de un proyecto que pueda abarcar los contenidos de seres vivos de CCNN, la localidad y los sectores económicos de CSS o las unidades de medida en Matemáticas. Solo en el caso que los compañeros aúnen fuerzas, todo esto será posible. Propuesta recogida en E.Ibor y J.A.Julián "El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar" Prames (2016)

(Foto 2) Alumnos de la Mención de EF de Teruel y alumnos de Tabuena vivenciando un capítulo de Chino Chano

La misma influencia podríamos decir que existe con los maestros itinerantes que se encuentren con tutores cada hora o en cada desplazamiento por las localidades.

La segunda influencia positiva, la encontraríamos en aquellos maestros de EF de la zona, con los cuales podemos coordinarnos a través de seminarios o grupos de trabajo, para optimizar recursos, actividades o programaciones. Este caso, me parece fundamental. La formación entre iguales es fundamental para el crecimiento personal, pero además, para el crecimiento social de nuestra realidad docente, y núcleo de génesis de las actividades que a continuación desarrollaré, fundamentales para la más completa de las formaciones que les podemos ofrecer a nuestros alumnos.

Otro caso sería los que restan o los que no suman. Nos los podemos encontrar. No son menos de los anteriores. Ante ese caso, primero persuasión, segundo persistencia y dar el trabajo muy hecho, después paciencia...y en el peor de los casos, resignación.

Y el punto más condicionante, sería la inestabilidad del Profesorado, que lo abordaré más adelante

### **Alumnado**

En el entorno rural nos encontramos una amalgama de alumnado muy heterogéneo. La heterogeneidad social, posiblemente, no es muy diferente en términos de porcentajes a los de cualquier colegio urbano. Lo que define la heterogeneidad de este tipo de alumnado, la definen

- Variedad de edades en un mismo grupo
- Número bajo de alumnado
- Familiaridad

Las tres variables tienen las dos vertientes: La que suma y la que resta.

En la primera variable la variedad de edades comporta que la diferencia de capacidad no la marca el nivel de competencia, si no el madurativo, en la mayoría de los casos. Los roles de ayudante, ayudado, se van intercambiando a lo largo de la escolaridad de cada alumno, siendo este una de las variables de maduración social y personal más importantes que obtenemos en estos espacios educativos. La verticalidad del aprendizaje en sus dos movimientos el de expansión hacia los niveles individuales de desarrollo próximo hacia cualquier tarea, así como el de descenso y ayuda, para reforzar y posar aprendizajes ya existentes, se dan en estas aulas con una importancia manifiesta y digna de poner en valor.

La vertiente menos positiva de esta característica es cuando la llevamos a los límites por diferencia de edades máximas dentro de un grupo. (Ejemplo real de aula unitaria de Teruel: dos alumnos de 1º ESO, una alumna de 3º de Educación Primaria y una alumna de 3 años)

Con respecto al número bajo de alumnado, nos permite un seguimiento y una evaluación individualizada inmejorable para constatar a través de diferentes momentos de la evaluación, dentro de cada propuesta, así como longitudinalmente si los maestros seguimos en la plaza, que no se puede realizar de igual manera y más efectiva en cualquier otro entorno educativo.

La arista menos amable de esta característica es cuando el número de alumnos de primaria se acerca a cuatro, o es inferior a él. Aquí, como comentaré más adelante, las propuestas de actividades intercentros, InterCRA, y de Proyecto Deportivo de Centro o Proyectos de Innovación deben cobrar para el maestro una prioridad a la hora de impulsarlas, coordinarlas y hacerlas llegar a este tipo de alumnado, así como aquellas extraescolares de aquellos agentes externos con los que podamos tener contacto (Comarcas, etc...)

Con respecto a la familiaridad, lo positivo es el conocimiento mutuo tan alto que ellos se tienen entre sí, si ello es canalizado positivamente.

La familiaridad también la entiendo como positiva en cuanto a la relación que se establece entre docente y alumnado, aún más, cuando repetimos en

el puesto de trabajo varios cursos escolares. El conocimiento mutuo, desde el respeto, pero desde el cariño y el afecto inherente a la interacción tan cercana y mediada por la actividad física potencia o puede potenciar desde nuestra área, aprendizajes sociales por modelaje positivo de persona adulta de gran valor para ambas partes.

La cara negativa, es todo lo anterior en su peor versión. Un alto conocimiento, unos altos grados de interacción obligada, puede y suele desembocar en conflictos de mayor o menor calado. Una de nuestras obligaciones y quehaceres más importantes será crear y sostener e instaurar un clima favorable de aula, como eje sobre el que pivotar todo lo demás

### Comunidad educativa

Sin ninguna duda, partimos con una gran ventaja en estas realidades. La cercanía y predisposición de los agentes pertenecientes a la Comunidad Educativa, es una fortaleza de nuestro entorno socioeducativo.

Familias cómplices, ayuntamientos cercanos, instituciones locales o asociaciones, Comarcas...deben de ser agentes presentes en nuestra realidad educativa y en la medida de lo posible, estar presentes de manera directa o indirecta en nuestro quehacer didáctico.

Somos agentes de cambio, de transformación, y en estos pueblos más. Creemos que debemos implicar dentro de nuestras posibilidades, a la Comunidad Educativa y su entorno, en aquellas propuestas que puedan ser.

Familias: Las Jornadas de Puertas Abiertas, las unidades y proyectos en los cuales la presencia de los familiares es uno de los impulsores de la actividad (Ej. Juegos y desafíos físicos cooperativos, vivenciados con los alumnos, pero jugados con los padres, ex alumnos o familiares varios en una o dos sesiones), el apoyo de éstos a Proyectos (Ej. Familiares que nos acompañan en el Iron CRA de bicicleta como coche de apoyo), y como espectadores y receptores de los diferentes Proyectos realizados para dimensionarlos socialmente (Ej. La Máquina del Tiempo, en revista Aula Innovación nº 266), o hacerlos protagonistas de los mismos (Ej. Encuentro Deportivo de Bureta 2017, con los abuelos, tíos, padres y madres como conductores del mismo).

Ayuntamiento y Comarcas: Debemos acercarnos a estas instituciones, para testar la salud del tiempo libre y de ocio alrededor de las actividades físicas-deportivas. Intentarnos coordinar como apoyo a nuestras clases, pero también, para incidir, en la medida de nuestras posibilidades, en que en estos pueblos tan, a veces, carentes de servicios, puedan disponer de actividades extraescolares vinculadas a la Educación Física-

### Arquitectura de la programación

Sin duda aquí nos enfrentamos al mayor de los problemas o en el que recae todas aquellas dificultades o desconocimientos que nos ofrece la escuela rural. ¿Cómo enfrentarnos a esta realidad tan aristada, pero no por ello menos rica, para ofrecer a nuestros alumnos lo mejor de nuestro quehacer didáctico conforme a su realidad?

Seguramente la pócima mágica no exista, pero si podemos intentar acercarnos lo más posible a una respuesta programática común, andamiada que nos pueda servir de guía.

La propuesta sería una programación trianual en la cual se desarrollarán o se afrontarán los contenidos del currículo con sus adaptaciones pertinentes a cada grupo, en grosso modo, con dos niveles de profundidad.

No es el espacio para ahondar más en este aspecto, donde los expertos deberían contrastar sus propuestas y elaborar un marco de referencia base para todo aquel que desempeñara nuestra función en nuestro entorno.

En el blog [abpcralasvinas.blogspot.com](http://abpcralasvinas.blogspot.com), podéis encontrar una propuesta de temporalización de unidades didácticas, y otra con Proyectos Asociados, trianualmente.



### Adaptación según los grupos

Aun con todo y eso, cada grupo no se asemeja al anterior en casi ninguno de los casos. Nada o poco tienen que ver en el mismo CRA un grupo de 11 alumnos de 5º y 6º de primaria de la localidad más grande o cabecera, a los 4 alumnos del aula unitaria o multigrado, donde un alumno es de 1º de primaria, dos alumnas son de 3º de primaria y una es de 6º. Si a esto añadimos la posibilidad en Aragón de encontrarnos con alumnos de secundaria en estas aulas, la diversidad madurativa se eleva.

Las adaptaciones se instalan en diferentes aspectos de la metodología. Agrupaciones, espacios, vidas, hándicaps etc...

Estas adaptaciones, que también tenéis recogidas en el blog señalado anteriormente, con un ejemplo resumido para una programación anual, son aquellas micro adaptaciones metodológicas necesarias para el desarrollo de nuestras sesiones.

Pero en los siguientes puntos, desarrollaremos, propuestas de adaptación metodológicas macro, que redundan en el abordaje de nuestras propuestas desde un marco metodológico de aprendizaje diferente.

### Proyectos interdisciplinarios vertebrados desde la Educación Física

Desde estas líneas, y siempre desde la experiencia personal, queremos poner en valor la importancia que debería tomar nuestra área como eje, motor o impulsor de Proyectos Interdisciplinarios.

Los proyectos Interdisciplinarios movilizan aprendizajes de todas las áreas del currículo, para integrarlos todos en un producto final, propio de los alumnos, que puede o debe, tener una dimensión social o pública.

Hemos referenciado antes varios de ellos.

Creemos firmemente en este tipo de abordar el currículo de una forma integrada, competencial, vivencial y experiencial.

Estos proyectos deberían secuenciarse trianualmente también, para ofrecer, con sus mejoras, ramificaciones y adaptaciones, un espectro de aprendizajes valioso e integral para su formación.



Actualmente en nuestro centro, desarrollamos al menos dos Proyectos Interdisciplinarios vertebrados desde la EF al año.

Este curso vamos a poner en práctica en todas las localidades de nuestro CRA “La Máquina del Tiempo 2”, donde la teatralización, y el uso de la BTT además de la Orientación, son ejes vertebradores de todo el Proyecto.

Además, en el tercer trimestre, todo el CRA desarrollaremos el Proyecto Chino Chano 2º edición, donde el senderismo nos servirá de motor fundamental para aprender desde él hacia otras áreas (CCSS, CCNN, MAT, LE, EPV).

Para comprender mejor su desarrollo e implicaciones en otras áreas, así como su diseño y programación, podéis visitar nuestro blog [abpcralasvinas.blogspot.com](http://abpcralasvinas.blogspot.com)

### Proyecto deportivo de centro o actividades deportivas de centro en pro de una socialización positiva y acorde a través de la actividad física reglada

En la medida de nuestras posibilidades, debemos crear una red de actividades deportivas o relacionadas con la actividad física, que traspasen nuestras aulas y nuestros agrupamientos estancos.

La mejor de las opciones es sin duda, crear un Proyecto Deportivo de Centro, para el cual nos avala el Gobierno de Aragón, y centrar en él diferentes propuestas que se estén realizando o sean potencialmente realizables. para mejorar el la competencia social y ciudadana a través de la socialización mediante la actividad física reglada y propuesta desde el centro y su comunidad educativa. Estas actividades

toman especial importancia en nuestras realidades como ejes donde pivotar parte de nuestra programación, y especialmente como compensatorias del déficit de interacción con iguales que muchos de nuestros alumnos presentan.

Algunos ejemplos de los que realizamos en nuestro CRA serían:

Encuentro Deportivo (cada curso se realiza en una de las localidades del CRA con diferente temática)

Carnaval EF (intentamos desarrollar la propuesta de Carnaval como Proyecto Interdisciplinar donde la EF sea protagonista)

Natación Escolar (dedicada a los alumnos de 1º a 4º de educación primaria del CRA)

Esquí Escolar (de 3º a 6º de EP. Se realiza conjuntamente con los centros de la zona interesados, para favorecer la interacción con iguales a encontrarse en posteriores etapas educativas)

Jugando al Atletismo (de 3º a 6º de EP conjuntamente a todos los centros de la Comarca Campo de Borja)

Proyecto “Amigos Activos” (3º y 4º de EP conjuntamente a todos los centros de las Comarcas de Tarazona y Campo de Borja)

Proyecto de Innovación Ayuntamientos, que desarrollamos a continuación

### Proyecto de innovación: Ayuntamientos

Nuestro centro ha participado en la convocatoria de Proyectos de Innovación para los cursos 2018/2021, siendo elegidos para la puesta en práctica y desarrollo.

¿En qué consiste? Básicamente consiste en “Ajuntarnos” todos los alumnos del CRA una vez al mes para desarrollar “clases normales”.

En clase de Educación Física, al igual que en las otras áreas, los alumnos se juntan por edades para llevar a cabo las diferentes propuestas.

En Educación Física, realmente el provecho es máximo y atiende a una necesidad primera de nuestras realidades.: la dificultad propia por número de alumnos para desarrollar lo mejor posible aquellos contenidos del Bloque de actividades de cooperación-oposición, en especial las relacionadas con los juegos y deportes colectivos. Así, en estos Ayuntamientos desarrollamos con iguales, aquellas propuestas trabajadas en las diferentes aulas (en 2 de

nuestras localidades conviven solo 4 alumnos de primaria), con una sesión de desarrollo final del deporte o juego predeportivo trabajado con anterioridad.

Hasta el momento, es un éxito, y responde a la necesidad detectada y plasmada con anterioridad.

### La formación permanente

La formación permanente dentro del área de Educación Física la podríamos determinar en 3 estadios:

El primer nivel, sería el de Seminario o Grupo de Trabajo entre compañeros de la zona: Sinceramente creo que en nuestra realidad es importantísimo tejer esta red de compañeros de zona con los cuales compartir nuestras experiencias de éxito, aunar fuerzas para investigar-crear, y apoyarnos ya sea para desarrollar los Proyectos o Actividades Intercentros relacionadas con anterioridad, como para prestarnos material o cualquier otra cosa.

El segundo nivel sería la formación en las Jornadas de EF provinciales de Teruel o Huesca, o las propuestas por la Asociación Mas EF Aragón, en las cuales siempre nos llevamos ideas, propuestas interesantes para enriquecer nuestra labor

Y el tercer nivel sería los Congresos o actividades formativas a nivel estatal

A los dos primeros, sobre todo al primer nivel casi sería obligatorio asistir. Los que llevamos mucho tiempo en estas realidades somos testigos de la importancia de la formación con el que está más a tu lado, así como el apoyo, comprensión e investigación-acción junto a ellos para enriquecer y apoyar nuestras propuestas diarias.

### Conclusiones

Los condicionantes que encontramos en el entorno rural, no son baladí para poner en marcha nuestro que hacer docente.



La formación inicial del profesorado, Universidad, debería estar mucho más cerca de nosotros para formar a los futuros maestros en la realidad a la que nos enfrentamos. Se están dando pasos como el Programa de la Escuela al Grado o como los Encuentros Formativos de la Facultad de Teruel, enriquecedoras por supuesto, pero insuficientes por su rango de actuación.

Se necesita urgentemente crear una propuesta en la Formación Inicial, de la Didáctica de la Educación Física en el Entorno Rural, que cuente para su elaboración con aquellos docentes que amen esta profesión y sus condicionantes y demuestren su permanencia y prestancia en su labor, con una carga crediticia de relevancia máxima en los planes de Estudio de nuestros Grados y Menciones.

Además, ante la Inestabilidad del Profesorado, propongo crear un documento marco, promovido desde el Gobierno de Aragón, donde se refleje diferentes propuestas de programación anual y trianual, que llegue estandarizada a los centros, después, por supuesto de un estudio en profundidad de estos grandes desconocidos que somos los CRA y los centros Rurales, basadas en experiencias de éxito, pero con la mayor aplicabilidad posible, que complemente a la renovación y mejora de la Formación Inicial en este campo.

La formación permanente del profesorado debería de dar un salto de cantidad y calidad a la hora de abordar la realidad de las aulas multigrado, haciendo hincapié en la necesidad de normalizar, estandarizar dentro de lo posible propuestas que se puedan extender al mayor número de entornos rurales propuestos.

Todo ello tendría que ir unido de una visión complementaria de las múltiples posibilidades que ofrece la escuela Rural, para desarrollar proyectos Interdisciplinares, basados en el Aprendizaje Basado en Proyectos o en cualquier otra metodología activa.

Las propuestas didácticas deberían ir relacionadas siempre con un evento final, de índole IntraCRA, Intercentros, o de dimensión social o pública, e incluso de Aprendizaje Servicio, que diera sentido a nuestras actuaciones, y enraizara con la realidad de nuestros alumnos y sus aprendizajes.

Estos son los ejes con los desde el CRA Las Viñas nos movemos, viendo que, aunque todo es mejorable, la realidad de nuestras sesiones, unidades o Proyectos, conectan con la realidad social, personal, comunitaria de nuestros alumnos, fomentando una



educación integral y no descontextualizada, en el mayor número de los casos.

“Conduzco por la carretera que une Fuendejalón a Tabuenca. La soledad ataca al maestro de educación física itinerante único en el CRA en alguno de estos viajes. Te preguntas si lo que estás haciendo está bien, llega, es importante, es relevante. Uno de esos días donde ves los inconvenientes por encima de las posibilidades. Aparco el coche en el mismo sitio de los últimos seis cursos escolares. Cierro el coche. Entro en clase y reviso la sesión para iniciar el Proyecto Bailamos Con El Pueblo enraizado en la expresión corporal y el baile moderno con luz negra que vamos a desarrollar en el próximo festival de Navidad...para todo el pueblo. Asoma por la puerta Erika, alumna que me ha soportado durante toda la primaria en educación física. Nos saludamos. Entra sonriente como casi siempre. Y me dice: Fran, ¿te acuerdas cuando el curso pasado realizamos la coreografía de combas y el anterior el Acrosport? Estaba esperando a que nos dijeras que nos tocaba baile moderno...porque es lo que toca ¿no? ¿Nos vas a poner el Just Dance para calentar? Es que estos días he estado investigando para incluir a los de Educación Infantil y... ¿me dejas Fran enseñarte, me dejas? Y la soledad, y las dudas, como siempre, dijeron adiós, entre esa sonrisa de complicidad y un enorme abrazo sincero”

### Bibliografía

- V. López Pastor “La Educación Física en la Escuela Rural” Mino y Dávila (2006)
- J.V. Ruiz de Omeñaca “Educación Física para la Escuela Rural” Inde (2008),
- E.Ibor y J.A.Julián “El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar” Prames (2016)
- Aula Innovación. “Proyectos Interdisciplinares en la Educación Física” nº 266. Graó.

# Referentes para organizar y enriquecer la programación didáctica de Educación Física

Ángel Navarro Vicente

CEIP María Moliner School de Zaragoza

Instrumento sistemático, abierto y flexible, son características que en muchos momentos han sido asociadas a las programaciones didácticas (Viciano, 2002).

En otras ocasiones, se hace hincapié en que planifica, organiza y secuencia la acción educativa de manera prevista, estableciendo unas metas y logros en el aprendizaje, la manera de intentar alcanzarlas, además de cómo actuar para intentar conseguir el éxito de todo el alumnado, así como los mecanismos de revisión y evaluación de los participantes y de la propia programación, que suponga un nuevo estímulo para aprender.

Este artículo no pretende ser exhaustivo ni volver sobre las prescripciones legislativas de los elementos que componen una programación (art. 21, Orden 16 de junio de 2014: 19301-19302), sino que, de forma somera, y a través de sugerencias, quiere recoger diferentes aspectos que pueden enriquecer los aprendizajes del alumnado, elevar la satisfacción del profesorado con su trabajo, y dinamizar los vínculos y conexiones entre los distintos agentes de la comunidad.

Igualmente, con el objetivo de aligerarlo, al final solo se incluyen algunas referencias bibliográficas destacadas. Para consultarlas al completo, se añade un enlace.



<sup>1</sup> Mención específica que aparece en el último párrafo de la introducción del área de educación física (Orden 16 junio 2014: 19980), que pretende acoger propuestas que al-

A lo largo del texto, proponemos un recorrido con las siguientes cuestiones: itinerarios de aprendizaje, inclusión, aprendizajes duraderos, mecanismos motivacionales, interacciones sociales, metodologías activas y evaluar para aprender, y participación de la comunidad educativa.

## Legislación curricular: configurando un itinerario de aprendizaje

Es cierto que han existido vaivenes legislativos a nivel curricular (Navarro, 2018), y que la ordenación curricular del área de educación física ha sido organizada a través de distintos referentes. Actualmente, se estructura por medio de la praxiología motriz (Parlebas, 2001) y la naturaleza de las acciones motrices (individuales, de oposición, de cooperación y colaboración-oposición, en el medio natural y artístico expresivas), junto a un sexto bloque de contenidos de gestión de la vida activa y valores.

Esta organización facilita la creación de unidades de aprendizaje y proyectos vinculados a un bloque de contenidos, aunque no excluye propuestas en las que se integren varios de ellos.<sup>1</sup>

Si unimos todo ello a tres características esenciales que deben tener las programaciones (Orden 16 junio 2014: 19978): equilibradas (en el número de sesiones y unidades de cada bloque), sistemáticas (organizadas, progresión lógica, transferencia, etc.) y contextualizadas (al contexto cultural de referencia), junto con las sugerentes e interesantes propuestas planteadas en la descripción de los contenidos que componen cada bloque, nos encontramos en disposición de configurar unos itinerarios de aprendizaje sólidos y coherentes en nuestra programación (Julían, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar, 2016), tanto horizontal (en cada curso), como vertical (de cada bloque a lo largo de la etapa).

berguen varios tipos de acciones motrices o que se ubiquen en torno a un hilo conductor, o globalizadas, o inmersas en una progresión con otras características.

Por un lado, en el bloque a lo largo de la etapa: Bloque 2, en 1º juegos de lucha, 2º raquetas, 3º judo, 4º pre-tenis, 5º esgrima y 6º bádminton; o Bloque 3, en 1º juegos con balón, 2º proyecto amigos activos, 3º datchball y bate y carrera, 4º colpbol y proyecto amigos activos, 5º rugby y baloncesto, 6º ultimate o kinball más juegos o retos cooperativos de 1º a 6º. [Ver itinerario aprendizaje completo CEIP María Moliner](#) (Navarro y Rodríguez-Cabanillas, 2018).

Por otro lado, en un curso (4º): Caladú, acuáticas, patines; pre-tenis; pínfuvote, proyecto amigos activos, cooperativos; escalada, orientación; danza creación y teatro de sombras, ud juegos tradicionales o asociada a jornadas culturales.

### *¿Qué ventajas tiene la configuración de los itinerarios de aprendizaje?*

Aseguras que trabajas todos los bloques de contenido, y la propuesta es variada, diversa, enriquecedora y atiende a todas las motivaciones e intereses. Evitas las propuestas descompensadas (4 o 5 unidades de uno de los bloques), o que incluso, carecen de alguno de los bloques en todo un curso. Es un instrumento que garantiza las características “sistemática y equilibrada”. Favorece la transferencia de aprendizajes y el aprendizaje significativo (basado en los conocimientos previos).

Consideramos un acierto organizar el área a través del tipo de acciones motrices y de su lógica interna, es decir, desde el estímulo motriz, con la ventaja añadida que facilita la organización de la evaluación, y la identificación por parte del alumnado de los tipos de acciones motrices existentes.

Más allá de la legislación curricular, hay otros referentes legislativos a nivel de convivencia, centros, salud o inclusión que recomendamos tener en consideración, que más allá de las prescripciones, puedan enriquecer y dinamizar los aprendizajes en todas las dimensiones de la personalidad.

### **Inclusión: un enfoque imprescindible desde la equidad**

Autores como Echeita y Ainscow (2011) hablan de la educación inclusiva como un derecho. El informe Ubuntu de la UNESCO (2015) presta especial atención a la revisión del humanismo en general y del aprender a convivir en particular; y la propia UNESCO (2015) en la Declaración de Incheon, estableció un marco de acción para “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportuni-

dades de aprendizaje permanente para todos”, realizando hincapié en la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, poniendo énfasis en “promover oportunidades de aprendizaje de calidad”.

¿Cómo lograr oportunidades de aprendizaje de calidad en educación física desde un enfoque inclusivo y de equidad?

Según Elizondo (2018) es necesaria una nueva mirada hacia el alumnado que se sitúe en sus capacidades, sus potencialidades y desde las altas expectativas, proponiendo un enfoque e intervención que garantice el logro y aprendizaje desde el Diseño Universal de Aprendizaje.

La educación inclusiva sigue siendo una inquietud y una demanda formativa permanente. No en vano, la Asociación +EF Aragón, en su V Jornada de formación (octubre 2018), abordó las prácticas inclusivas desde el área con documentación de referencia.

Como principios fundamentales de intervención docente, situamos la confianza, altas expectativas y el acompañamiento, presentando las actividades y tareas hacia todo el alumnado, aportando feedback y dirigiendo apoyo humano, empezando por el propio alumnado, como garantía de mayores aprendizajes de los contenidos y de la educación emocional y en valores (empatía, cooperación, trabajo en equipo o asumir a través del diálogo distintos roles en el equipo).

A nivel metodológico, recomendamos el empleo del hándicap, que supone la aplicación de ajustes a la tarea con el objetivo de re-equilibrar un desequilibrio existente de origen, modificando normas, espacios, tiempos o materiales. Por ejemplo, en datchball, un jugador puede tener 3 vidas, o en patinaje, según su nivel, puede frenar de cualquier forma, solo usando la T, o con la ayuda de otros compañeros, en el juego de chocolate inglés. La clave sería que todo el alumnado comparte el mismo tiempo, espacio y actividad, planteando los mínimos ajustes para que, en convivencia, apoyo mutuo y solidaridad, todos logren aprender y evolucionar tomando como referencia su nivel previo; justificando el hándicap en dos hechos: cuando se aplica todos aprenden más, y si no se aplica, con seguridad, la experiencia vivida por el alumnado será repetitiva y potencialmente segregadora, afectando negativamente a su motivación e intención de práctica futura.

Para mayor conocimiento y posibilidades de intervención en educación física según las características del alumnado consultar (referencias).

## ¿Cómo lograr aprendizajes más duraderos? Algunas posibilidades

Desde el Informe Delors (1996) o el Proyecto DeSeCo, Definición y Selección de Competencias Clave (OCDE, 2005), que dio paso al enfoque competencial desde la LOE hasta la actualidad, se insiste en la funcionalidad, aplicación y contextualización de los aprendizajes. Actualmente, tras una nueva Recomendación de Consejo Europeo (2018), reitera y profundiza en el enfoque hacia las competencias clave, focalizando la atención en cómo seguir aprendiendo a lo largo de la vida (longlife learning).

Según Hattie y Anderman (2013), existen 7 dimensiones que influyen en el rendimiento académico: los estudiantes, la casa-familia, la escuela, el aula, el docente, el currículum y las estrategias didácticas. Este diagnóstico redobla la necesidad de participación comunitaria en educación, instando al profesorado a tomar iniciativas en esa dirección, a partir de las variables que gestionamos: aula, docente y estrategias didácticas, influyendo en todas las demás, e implementando el currículum al servicio de este cometido.

Además, la pirámide de Cody Blair (2011) concluyó que, pasadas 24 horas, el mayor porcentaje de retención de los aprendizajes se daba enseñando a otros (90%), haciendo prácticas (75%) o argumentando (50%), lo que supone una justificación potente hacia las metodologías activas; y Anderson y Krathwohl (2001), en la taxonomía de Bloom modificada, ubican en los aprendizajes de alto nivel los procesos cognitivos de “crear, evaluar y analizar” (nivel 6, 5 y 4 respectivamente), y, por contra, sitúan en los niveles más bajos recordar, comprender y aplicar (1, 2 y 3) que es, a lo sumo, lo más habitual en las metodologías tradicionales.



Lograremos aprendizajes duraderos si potenciamos su funcionalidad y aplicación en el contexto cultural de referencia, argumentando, practicando y contando a otros los aprendizajes que se dirijan a analizar, evaluar y (aún mejor) crear, involucrando las dimensiones comunitarias propuestas por Hattie y Anderman (2013).

Algunos ejemplos de ello en el área de Educación Física los encontramos en el proyecto de Carrera de Larga Duración del CRA L'Albada (Bujaraloz y La Almolda), culminado en el cross comarcal, con carreras de todas las edades, incluyendo una de familias no competitiva; en el proyecto de desplazamiento activo del colegio Salesianos de Huesca; o en el Proyecto Amig@s Activ@s, con sus convivencias deportivas y encuentro solidario, en los que participan activamente distintos agentes de la comunidad bajo el prisma del aprendizaje servicio.

Otras posibilidades válidas, serían conectar las unidades y proyectos con eventos del Proyecto Deportivo de Centro, torneos en recreo, convivencias intercentros o jornadas lúdico-festivas con participación de la comunidad, implicación de actividades comunicativas y utilidad y aplicación de los aprendizajes, conectando realidad escolar y vital del alumnado, intentando vincular aprendizajes de todas las áreas y ámbitos de la educación integral, con participación activa del contexto social, generando comunidades activas y saludables.

## Mecanismos motivacionales: generando un clima motivacional óptimo

Dos grandes referentes teóricos los encontramos en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984).

La primera dirige la atención hacia la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado: autonomía, competencia, relación con los demás y novedad, ya que de ese modo genera más motivación intrínseca, y ésta se asocia a mayor intención de practicar actividad física en el futuro.

González-Cutre (2017) ofrece propuestas interesantes sobre estrategias docentes para llevar a cabo en las sesiones cotidianas, que se amplían en Ferriz, González-Cutre, Sicilia y Beltrán (2018). Igualmente, destacamos la importancia del rol del docente y de su comportamiento sobre el qué y el cómo gestiona la comunicación con el alumnado (Julián, 2009 y 2012), así como otras estrategias como asumir res-

ponsabilidades, representar distintos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, elegir tareas o diseñarlas, etc.

Por ejemplo, en un montaje artístico-expresivo de comba-actuación (y de cualquiera de bloque 5) encontramos plasmados todos los elementos necesarios: autonomía, competencia, relación con los demás y novedad, además de creatividad, soporte musical, hazaña, sorpresa y otros elementos potencialmente motivantes, como culminación de las 6 fases del proceso creador (Tena, 2018, citando a Pérez y Thomas, 1994: 27): solicitud, diversidad-variedad, enriquecimiento, elección individual o colectiva, construcción, mostrar a los demás.

Por su parte, la Teoría de Metas de Logro (Cecchini, González, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Contreras y Romero, 2008), distingue dos tipos de orientaciones: hacia el ego y hacia la tarea, promoviendo la orientación a la tarea como la que crea más intercambios positivos y facilitadores entre el alumnado, que posibilita mayor aprendizaje.

De forma muy sintética, situaciones de eliminación, puntuación individual, logro de un sector del alumnado por encima de otro, o propuestas competitivas, se ubican en la línea de la motivación ego; y situaciones cooperativas, superar reto común o comunicar positivamente con los compañeros para lograr algo conjuntamente, están en la línea de la motivación tarea.

Por ejemplo, el tradicional juego de las sillas, en el que se van eliminando participantes, es motivación ego: disminuye tiempos de práctica y aumenta de espera (porque hay eliminación y no se propone tarea alternativa a eliminados), gana un alumno/a, que se siente competente, y el resto siente que “no lo ha logrado”, y lo que es peor: para lograrlo ha tenido que “contra-comunicar” con el resto.

El enfoque cooperativo de las sillas, consiste en ir quitando sillas y planteando el reto de que toda la clase esté encima de las sillas, sin que nadie se quede fuera, cada vez con menos sillas. Esta pequeña variación supone orientación a la tarea, comunicación e interdependencia positiva en el aprendizaje de uno y todos, cooperación, sentimiento de pertenencia y percepción de competencia ya que, o lo logran todos, o ninguno lo logra; sin olvidar que la cooperación desarrolla procesos cognitivos mucho más profundos, creativos y transformadores.

Es oportuno revisar nuestras situaciones de aprendizaje e intervención docente para llevar a cabo una orientación a la tarea en la que todo el alumnado

tenga posibilidad de lograr aprender y sentirse competente, como un recurso más de garantizar la educación inclusiva de todo el alumnado.

### **Interacciones sociales: la relación con otros como dinamizador de aprendizajes**

Ya veíamos antes que “enseñar a otros” producía aprendizajes más duraderos. Igualmente, evaluar (a otros) supone un nivel de proceso cognitivo mayor, dado que es preciso tomar conciencia de la respuesta o aprendizaje deseable, saber transmitir feedback a otro compañero (o a uno mismo) para que esa información suponga una transformación y evolución del proceso o la ejecución correspondiente.

Además, nos encontramos con un contexto evaluativo que, si bien ha sido descongestionado, ha habido momentos de dificultades para que la evaluación haya sido realizable en el número, modos y procedimientos planteados. Si a todo ello le sumamos las altas expectativas hacia el alumnado, no cabe otra posibilidad más que incluir la coevaluación y la autoevaluación como procesos clave e incorporarlas como herramientas que, además de producir más aprendizajes y motivación, nos facilitan la labor de gestionar la evaluación objetivada. En el fondo, lo que fomentamos son los intercambios sociales.

Por otro lado, en numerosas ocasiones que aprendemos va íntimamente ligado a con quién lo aprendemos. El “capital humano” (Hargreaves y Fullan, 2014), tipo de agrupamiento empleado y la mayor o menor estabilidad es un factor esencial para lograr éxito en las secuencias didácticas planteadas.

Una fórmula posible sería la siguiente: en primer lugar, damos la oportunidad de que el alumnado haga una pareja o trío con la que quiera estar, y después, les anunciamos que nosotros (los docentes) vamos a completar el equipo con la pareja o trío con la que entendemos que más pueden aprender. El alumnado se siente partícipe y respetado en su elección, y comprende con nuestra argumentación que en la escuela venimos a aprender todo lo que podamos, y que nuestra posición siempre va a ser potenciar que aprendan más. Es el resultado de una negociación que puede ser útil a la hora de equilibrar socialmente y coeducativamente los agrupamientos, y no solo eso: conseguir convencer al alumnado de que así es mejor desde una perspectiva democrática y no impuesta.

Desde la evidencia, Vallerand (1997) y Allen (2003), indican que la interacción con otros y el juicio



de otros tiene una incidencia muy alta tanto en el autoconcepto y autoestima, como en la percepción de competencia e intención de práctica futura. Es oportuno que verbalicemos que el éxito va ligado a la práctica, al esfuerzo, a la ayuda mutua y a las actitudes y conductas que queremos que formen parte de la clase, y que todas las personas que se comporten así, seguro que lo consiguen porque es una cuestión de querer y querer ayudarnos (luego vendrá la pedagogía del éxito y la graduación que hagamos de la tarea).

Desde el aula, podemos utilizar estrategias como descubrimiento guiado, feedback interrogativo, modelado, role playing o a través de contenidos y metodología (cooperación, dinámicas cohesión) para lograr mejor clima social y relacional, desarrollando la inteligencia intra e interpersonal, y la educación emocional, mejor aún desde el estímulo motor. Por ejemplo, introduciendo la puntuación VADI, cuidando los mensajes emitidos antes-durante-después del juego, organizando “tercer tiempo” de reconocimiento y agradecimiento por el rato divertido, o, entre otros, introduciendo normas o refuerzos hacia el reparto de protagonismo, roles, refuerzo y participación en el juego: “¿Hay alguien que no ha lanzado?”, punto después de x pases, que todos/as las pasen, anotar una vez cada uno y otras fórmulas socializadoras de los refuerzos.

### **Metodologías activas y evaluar para aprender**

Si queremos educar en el aprendizaje a lo largo de la vida, es imprescindible que el proceso de toma de decisiones por parte del alumnado sea algo presente y cotidiano: asumir responsabilidades, diseñar estrategias, implementarlas, valorar necesidades, cubrirlas y emitir un juicio sobre el logro o no, en términos de

información orientada a la mejora de los participantes, resultados y del propio proceso.

nes, las debate, evalúa, busca soluciones, y aprende practicando.

De entre todas las posibilidades existentes (Zabala y Arnau, 2014), y otras de nueva creación, me gustaría enfatizar dos: aprendizaje a través del pensamiento (TBL) y aprendizaje servicio.

A través del pensamiento, con sus estrategias o rutinas de distintos autores, como Perkins, Costa o Swartz, entiendo que tiene buena caída en educación física (modelo reflexivo aprendizaje, TGfU) y potencia todo lo relacionado con “aprender a aprender”, la metacognición y el *longlife learning* mencionado (Swartz, Costa, Beyer, Regan y Kallick, 2008).

Los autores dan mucha importancia a los “hábitos de la mente”, destacando 3 tareas principales de pensamiento: conceptualización, resolución de problemas y toma de decisiones, siempre desde el prisma del “pensamiento eficaz”. El esquema básico sería: enseñar destrezas, ayudar a que se conviertan en hábitos de la mente, y fomentar la reflexión metacognitiva sobre ellos.

El aprendizaje servicio considero que tiene una potencia excepcional ya que el aprendizaje supone la transformación positiva del contexto en el que vives, y viceversa. Es un gran logro de la educación, y una motivación extra muy clara, que repercute positivamente (Puig, 2007); configurando oportunidades de participación, cooperación, reflexión y conocimiento, ya que “los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno, (...) posibilitando que actúen como ciudadanos comprometidos” (Batlle, 2011: 50); cuestión que conecta con el último aspecto del presente artículo.

### Participación de la comunidad educativa

El modelo social ecológico de promoción de la actividad física saludable (Sallis, Owen y Fisher, 2008) indica que para que las propuestas tengan éxito, deben alinearse las cuatro esferas fundamentales de la actividad educativa: docente, institución (centro escolar), comunidad y política educativa (Langille y Rodgers, 2010), y cuando eso sucede, las propuestas tienen éxito (Lee, Burgeson, Fulton y Spain, 2007).

Tanto desde este prisma, como desde el enfoque del rendimiento académico de Hattie y Anderman (2013), como desde estudios científicos (INCLUD-ED, 2012), comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2004) o comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014), que se sintetiza en el conocido proverbio africano “para educar, hace falta toda la tribu”, pone de manifiesto que existe evidencia y argumentos educativos para que la participación de la comunidad sea una seña de identidad de todos y cada uno de los centros educativos, ya que, de lo contrario, si hay un mensaje no compartido entre todos los agentes es muy difícil que se mantenga y al final suele prevalecer el familiar como sistema de referencia.

Además, la participación activa, a nuestro modo de ver, debe dejar de considerarse colaborar en el montaje y organización de un evento, asistir de público y animar, etc. Debe ser un rol activo y participativo en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo a través de grupos interactivos en el esquí de fondo (Ibor, Julián, Navarro, Rodríguez y Vidal, 2017), como las familias activas del Proyecto Amig@s Activ@s; y más allá de las familias, como en el apadrinamiento a través asociaciones benéficas, ONGs o de alianzas con el centro de salud, como en el CEIP Pío XII de Huesca (modelo: activos de salud, Cofiño et al, 2016)

En el fondo, buscamos fomentar intercambios positivos y generar discursos compartidos entre la comunidad, ya que aumenta la percepción de utilidad, aplicación del aprendizaje y el calado en el alumnado, y porque, como decía la evidencia, alineando dichos ámbitos, las propuestas tienen éxito (Lee et al, 2007).

A modo de **conclusión**, nos queda destacar el papel fundamental de la educación en general, y de la educación física en particular, como herramienta para la transformación y la mejora social, del sistema educativo y de las comunidades de cada contexto.

Las posibilidades de enriquecimiento de la educación física en la vida de la sociedad son claras, y, lejos de ubicar nuestro punto de vista en el reduccionismo que supone el área, sin desnaturalizarla, es necesario sumar y aportar, iniciando o potenciando intercambios positivos en nuestros contextos, como motor clave de los dinamismos educativos del centro, creando redes profesionales, no solo con el profesorado, sino con todos los agentes de la comunidad, siendo “bueno para mí, bueno para todos y bueno para el mundo” (Conangla y Soler, 2014).

Confiamos en que las programaciones didácticas continúen enriqueciéndose en más contextos y comunidades educativas para que sean un instrumento al servicio de la transformación y el aprendizaje duradero, compartido, contextualizado y comunitario.

### Referencias bibliográficas básicas:

- Echeita, Gerardo & Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado el 22/10/2018 de <https://bit.ly/2youhk4>
- Elizondo, C. (2018). Educación inclusiva, una educación transformadora. [www.coralelizondo.wordpress.com](http://www.coralelizondo.wordpress.com) Recuperado el 22/10/2018 de <https://bit.ly/2DmHdLy>
- UNESCO (2015). Aprender a convivir. Una revisión del humanismo del informe Delors. Recuperado el 22/10/2018 de <https://bit.ly/2PO0U1h>
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del OS4. Educación 2030. Recuperado el 22/10/2018 de <https://bit.ly/2ij2B6k>

[Enlace para consultar todas las referencias bibliográficas compartidas.](#)



# Educación Física y comunidad educativa

David Dorta Barón

Javier Zamora Bara

Maestros especialistas de Educación Física del CEIP Pío XII de Huesca

## 1. La COMUNIDAD EDUCATIVA como fuente inagotable de recursos.

La interacción de la educación y la comunidad educativa es un elemento intrínseco en el paradigma educativo en cuanto que la educación es concebida como un proceso de socialización de los individuos pero que a su vez estos individuos participan de la transformación y el avance de la propia sociedad tal como se plantea en el preámbulo de la LOMCE “El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.”

La relación inequívoca de escuela y comunidad siempre ha estado presente, pero desde la incorporación de las Competencias Clave como elemento curricular esta interdependencia se muestra indispensable para alcanzar las metas educativas, tal como aparece en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo para Educación Primaria y en el que las competencias “Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.” Si nos referimos específicamente al área de Educación Física nuestro objetivo es proporcionar al alumnado situaciones de aprendizaje lo más ligadas al contexto y la realidad proporcionando experiencias y prácticas educativas auténticas. Se trata de pasar del concepto de educación al de socioeducación. No es lo mismo aprender un juego en el patio que en el parque ya que, a los contenidos académicos más específicos del área, se incorporan aptitudes y actitudes que tienen que ver con el comportamiento cívico, el uso autónomo y activo del tiempo libre, la valoración y el cuidado del entorno o compartir los espacios públicos con el resto de la comunidad.

Esta interdependencia tiene su extensión a todos los mimbres educativos especialmente en el ámbito metodológico en el que se orienta en dos perspectivas complementarias: por un lado “La aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados, mostrando su funcionalidad,... y dando mayor sentido a muchos de los aprendizajes” y por otro “ Favorecer la permeabilidad de la escuela con el entorno del que proceden los alumnos promoviendo la relación y la participación con el entorno social y natural y, muy especialmente, con las familias como principal agente educativo”

Estas dos perspectivas se pueden resumir en dos líneas complementarias: Que la escuela salga al entorno y que la comunidad educativa entre en la escuela.

Ahondar en esta reciprocidad entre el aula y entorno es necesario para alcanzar las metas educativas que nos planteamos y que están estipuladas en la normativa nacional y autonómica, desde los objetivos de la Educación Primaria que hablan específicamente de que el alumnado esté preparado para el ejercicio activo de la ciudadanía, hasta los propios fines del área de Educación Física referidos a que nuestros niños y niñas muestren las conductas motrices en contextos y situaciones variadas, descubran activamente la cultura básica que representan las conductas motrices, que adopten principios de ciudadanía y valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física y que adopte un estilo de vida activo y saludable.

Además de esta vinculación imprescindible para desarrollar el currículo actual debemos ser conscientes que la necesaria transformación educativa que nuestro sistema demanda con urgencia está necesariamente ligada a potenciar y enriquecer esta relación entre escuela y sociedad. Una pieza clave en este proceso es una renovación metodológica orientada, en estos últimos tiempos, hacia las metodologías activas.

Muchas metodologías que se van situando en el epicentro de este proceso de transformación y renovación tienen en común la necesidad de conectar el contexto social y la actividad del aula ya de una manera directa, participando activamente en el proceso educativo como el Aprendizaje Servicio, Comunidades de Aprendizaje, Animación Educativa, Flipped Classroom,... o como forma de contextualizar y dotar de significado a los aprendizajes como pueden ser Educar Fuera del Aula, Aprendizaje a través de Experiencias o el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los contenidos transversales, algunos de ellos íntimamente ligados al área de Educación Física, como la participación ciudadana, el compromiso social, el cuidado del medio ambiente, la educación vial o los hábitos de actividad física y alimentación van unidos a la construcción de aprendizajes contextualizados y socializados. Solo de esta manera se alcanzan las premisas de significatividad, utilidad y transformación.

Para terminar este apartado destacar dos aspectos que a nuestro entender van a marcar un cambio en el paradigma social y educativo y en el que la interconexión y la re-evolución simétrica dentro y fuera del aula se van a hacer vitales e imprescindibles:

- El mundo global y tecnológico: Nuevos modelos y herramientas de aprendizaje, participación y colaboración.
- La revolución de género: Transformando el modelo andrógono y patriarcal hacia un modelo más igualitario, generoso y diverso.

#### COMUNIDAD Y MODELOS DE PARTICIPACIÓN

Cieza (2010) "Los centros escolares deben abrirse al entorno y promover una educación integrada en su medio más próximo, la comunidad local."

El ámbito comunitario nos ofrece múltiples y variadas posibilidades de interacción. Se deben estudiar estrategias para enriquecer y ampliar los modelos de participación y los agentes sociales que intervienen.

Ampliar los tiempos y espacios: la interacción de la escuela con su ecosistema social puede contemplarse en múltiples y variados contextos que no se circunscriben exclusivamente ni a los tiempos ni a los espacios escolares. Es necesario abrir nuevas posibilidades de encuentro fuera de nuestros muros y en otros momentos como puedan ser las tardes o los fines de semana compatibilizando la vida familiar y social con el horario escolar; este hecho debería estar

muy presente cuando un centro elabora su proyecto de Organización de Tiempos Escolares. Atendiendo a la acción docente, el trabajo por proyectos, la conexión con eventos como carreras solidarias, encuentros lúdicos o deportivos, festivales o espectáculos escénicos, facilita extender los vínculos al entorno próximo.

Explorar los Escenarios de Aprendizaje: en los que poder aplicar su conocimiento personal y social en situaciones reales. Podemos encontrar instalaciones deportivas (pistas de atletismo, gimnasios, piscina, rocódromo...), espacios comunitarios (parques, carriles bici, vías verdes...) o institucionales (otros espacios públicos como teatros, salas de exposiciones, centros de interpretación, clubes o asociaciones, talleres...)

Enriquecer los modelos de participación: se deben ofrecer propuestas que se adapten a las realidades y a las expectativas de los diferentes agentes, en especial las familias, y que permitan regular el nivel de implicación desde la simple expectación de la sesión hasta la participación activa. Señalar el potencial de las herramientas tecnológicas para posibilitar la presencia y la participación de la comunidad educativa al poder compensar carencias de comunicación entre diferentes realidades socioculturales o facilitando la interacción no presencial a través de videoconferencias, presentaciones, vídeos...

En cuanto al Ecosistema social:

La familia: es el principal agente educativo, por delante de la cualquier otra institución incluido el propio centro escolar. Desde una perspectiva sistémica, debemos concebir a la familia, no como un ente abstracto y genérico sino, como una estructura individual con la que intervenir específicamente y en la que sus miembros (padre, madre, tutor, abuelo, hermana, ...) pueden interactuar de forma individual o conjunta dependiendo de la situación sobre la que incidimos.

Las Asociaciones de Madres y Padres: vincular sus actividades en el Proyecto Curricular redimensiona el impacto de la propuesta educativa del centro. Algunas ideas de actuación pueden ser:

- Consensuar propuestas extraescolares que complementen el proceso de enseñanza/aprendizaje y compartan los principios de inclusión y participación del centro.
- Transformar los festivales y otros encuentros en eventos que creen redes entre los diferentes componentes de la comunidad educativa.

- Asociaciones vecinales: tienen especial relevancia por su gran conexión con el contexto tanto por su composición, son gente cercana perteneciente al barrio; como por su carácter, al presentar una labor significativa y coherente con el contexto (Asociaciones de personas mayores, de música, de fotografía, de discapacidad, de vecinos...)
- Otros Centros de Enseñanza: con los que generar sinergias y compartir proyectos o actividades. Tanto centros cercanos del mismo nivel educativo como entre las diferentes etapas (Infantil, Primaria y Secundaria). Destacar el papel fundamental que la Universidad puede realizar para complementar y el enriquecer los programas educativos de los centros escolares. Colaboraciones específicas en el área a través de proyectos. Propuestas globales a través de jornadas de juegos o actividades en la calle. Programas específicos de intervención socioeducativa.
- Instituciones administrativas: ayuntamientos o comarcas ofrecen oportunidades tanto en el uso de instalaciones públicas como en la oferta de servicios o programas. A destacar la proliferación de entornos balizados y acondicionados para su uso e interpretación sobre los que construir proyectos interdisciplinares o unidades como senderismo, orientación... Programas como natación y esquí escolar, la promoción del desplazamiento activo (rutas escolares, aula en bici...), la visita a centros de interpretación, a espacios naturales...
- Instituciones y clubes deportivos: sirven de referente para orientar el ocio activo en el alumnado y promover la práctica deportiva. Es necesario investigar y poner en valor no solo las propuestas evidentes de los clubes más mediáticos, si no presentar otras alternativas menos conocidas pero que complementen el abanico de posibilidades que hay al alcance para realizar actividad física. Deportes emergentes, actividades en el medio natural, juegos y deportes tradicionales, actividades físicas saludables, deportes adaptados...

## 2. Algunos ejemplos prácticos para el área de Educación Física aplicados en el CEIP Pío XII y su vinculación curricular.

En este apartado hemos considerado diferenciar dos situaciones. Por un lado, cuando el alumnado sale del centro educativo para aprovechar los recursos (hu-

manos y materiales) que le ofrece la comunidad educativa y por otro cuando esta acude al centro para formar parte del proceso de enseñanza.

### 2.1. Salimos del centro para...

#### 2.1.1. Aprovechar los parques cercanos a él.

Huesca es una de las ciudades de España con mayor porcentaje de espacio verde por habitante. En el centro valoramos esta circunstancia como una oportunidad que debía ser aprovechada para presentar al alumnado los diferentes parques y sus posibilidades y diseñamos Park – Hour, “Vamos una hora al parque” que pretende acercar al alumnado a espacios del entorno próximo, el barrio, y más lejano, la ciudad para generar situaciones de aprendizaje significativo y competencial.



La vinculación curricular de las sesiones programadas para cada uno de los parques con el trabajo de estándares de aprendizaje presentes en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se

aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 20 de junio de 2014) para el área de Educación Física se concreta en las siguientes situaciones de aprendizaje.

**Desniveles y crospaceo (Cri EF 1.1. y 1.6.):** La sesión se desarrolla en dos parques de una orografía variada: Parque Río Isuela y Parque Mártires de la Libertad. En uno de ellos hay unas rampas amplias y muy pronunciadas de hierba que permite realizar carreras aprovechando la inercia de los planos inclinados. El otro es un cerro o tozal con laderas, taludes y escaleras que permiten trabajar desde la trepa a la colocación lateral del cuerpo y de los pies para bajar sin caerse o sin coger excesiva velocidad. Este mismo parque está dotado de elementos que permiten realizar circuitos de acondicionamiento físico (flexiones, abdominales...) e ir con el alumnado realizando un paseo de carrera continua y trabajar este tipo de ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas básicas. Aprovechamos también para aprender a tomarnos las pulsaciones.

**Juegos (Cri EF 3.3.):** en el Parque San Martín que ocupa la parte interior de una manzana y está dotado de diversos equipamientos (pista de patinaje y de skate, canastas de baloncesto, pradera y juegos de zonas infantiles) y mucho cemento, distribuimos al alumnado por grupos y damos un tiempo para jugar y explorar cada una de las zonas. Después rellenan una ficha con posibilidades de disfrute de cada zona.

**Juegos de estrategia:** se desarrolla en el Parque Universidad y la situación de aprendizaje esta descrita en el siguiente artículo.

**Senderismo (Cri EF 4.1.):** Aprovechamos un parque fluvial con un recorrido por un sendero que discurre pegado al río y con numerosa y variada vegetación para aprender a desplazarnos de una manera organizada, explicar cómo debemos llevar la mochila...



Juego de "Robar huevos", en el Parque Universidad.



Tiro de soga en el Parque del Encuentro.

## Jornada de convivencia y deporte

Alumnos de San Vicente y Pio XII realizaron actividades en los parques de su entorno

HUESCA- El pasado martes 25 de abril el alumnado de segundo de primaria de los CEIP San Vicente y Pio XII salió de sus respectivos centros con motivo de la celebración del Día de

la Educación Física en la Calle. Llevar a cabo la sesión en el parque para estos alumnos no es un hecho puntual, sino que se enmarca en una unidad de

Los alumnos terminaron mezclándose en los juegos aprendidos

aprendizaje denominada Juegos de Estrategia que están llevando a la práctica de forma conjunta.

El objetivo de dicha unidad es doble, por un lado se trabajan los contenidos propios del área de Educación Física referidos a la colaboración y oposición y por otro se presenta al alumnado la posibilidad de ocupar su tiempo libre en espacios públicos y de uso común relacionándose con niños que pertenecen a otro colegio en horario no lectivo.

Partiendo de grupos interactivos creados en cada centro, los alumnos se esfuerzan por aprender los aspectos técnicos y tácticos de grandes juegos, en cierto modo com-

plejos, como robar piedras o capturar la bandera, y una vez que han sido trabajados graban su explicación en videos generando tutoriales para compartirlos con los compañeros del otro centro para que aprendan a jugar.

Finalizado este proceso, basado en el "aprendizaje dialógico", todos los viernes de 10 a 11, unas veces en el Parque de la Universidad y otras en el del Encuentro, los alumnos de ambos centros, mezclados, jugaron a los juegos aprendidos.

La jornada finalizó con una tirada de soga conmemorando la festividad de San Jorge. ● PROFESORES EDUCACIÓN FÍSICA CEIP SAN VICENTE Y PÍO XII, HUESCA

**Orientación y grandes juegos:** En el parque del Encuentro utilizamos sus balizas y en el Parque Joaquín Roig aprovechamos las delimitaciones espaciales y los caminos de setos para jugar a juegos como Capturar la bandera...

Algunos criterios de evaluación del bloque 6 (Cri EF 6.4., 6.6., 6.10 y 6.13): tienen presencia en el trabajo en todos los parques.

### 2.1.2. Participar en programas o actividades programadas.

La Comunidad educativa pone a disposición de los centros educativos recursos humanos y materiales que facilitan la preparación de niños y niñas competentes.

Los criterios de evaluación 1.1 y 1.6. (anteriormente citados) pueden ser trabajados a través de Programas como la Natación escolar o solicitando las instalaciones apropiadas como las pistas de atletismo.

Actividades ofrecidas por los clubes de tenis, bádminton o pádel (Cri EF 2.3.) o de Rugby o Ultimate (Cri EF 3.1) pueden servir como sesiones iniciales de toma de contacto o por lo menos para mostrar al alumnado diferentes posibilidades para ocupar su tiempo libre.

Un espacio municipal que se puede convertir en el recurso ideal para abordar Juegos y deportes tradicionales aragoneses como la petanca son los Centros de Personas Mayores (Cri EF 2.3. y 6.8.).

El criterio 4.1 puede ser trabajado a partir del Aula en Bici o, de la Campaña de esquí escolar o utilizando actividades ya creadas como la Gymkana del danzante.

Para abordar el criterio 5.2. se puede tomar como referencia muestras de teatro de la ciudad (como el Teyci Bosco en Huesca) o participando en actividades culturales a partir de diferentes formatos como talleres, espectáculos, exposiciones, participación en producciones... que de vez en cuando el ayuntamiento ofrece a los centros educativos.

Algunos criterios de evaluación del bloque 6, como el 6.5. guardan mucha relación con los determinantes del programa Escuelas Promotoras de Salud. La participación en dicho programa compromete a los centros a promover hábitos saludables en la alimentación, práctica de actividad física, la convivencia y salud emocional y en la creación de ambientes seguros y saludables. Un sistema que seguimos en el CEIP Pío XII de Huesca consiste en determinar una serie de días durante los cuales los alumnos visitan el centro de salud. Para ello liberan dos consultas de pediatría para llevar a la práctica la actividad diseñada que suele consistir en un debate acerca del tema escogido (lesiones frecuentes, higiene personal...) y una parte práctica basada en un role playing. A cambio los alumnos explican a los pediatras qué les gusta y no del centro de salud, cómo les gustaría ser atendidos... y llevan murales, dibujos y otras propuestas para decorar las salas de espera. También se puede participar en iniciativas como La cadena de retos saludables <http://cadenaderetossaludables.blogspot.com/>

Por último, aclarar que en el presente artículo citamos propuestas diseñadas a partir de la experiencia y contexto de nuestro centro pero que hay multitud de geniales proyectos comunitarios iniciados y mantenidos por compañeros que nacen del área de Educación Física como el recientemente galardonado de Amigos Activos, coordinado por Ángel Navarro y Dani Martín o las campañas de esquí de muchas comarcas del Pirineo.

## 2.2. La Comunidad Educativa acude al centro para...

Uno de los objetivos de nuestra PGA es fomentar la participación de las familias. Desde el área de Educación Física orientamos dicha participación a tres vías de desarrollo: informar a las familias de lo que se trabaja en nuestras sesiones, velar por la práctica de la actividad física fuera del centro y aprovechar los conocimientos que la Comunidad

Educativa puede proyectar en nuestro centro.

**Puertas abiertas en Educación Física:** Consiste en invitar a las familias desde el lunes a las 9 de la mañana hasta el viernes a última hora a participar en nuestras sesiones bien sea permaneciendo sentados, ayudando y acompañando a los alumnos o realizando las actividades que hayamos programado para la sesión. En las 10 jornadas celebradas la participación de las familias ha sido muy elevada.

**Diseñar las actividades extraescolares:** Consideramos fundamental que la práctica de actividad física de nuestro alumnado no se limite únicamente a la realizada en nuestro centro por lo que participamos en las reuniones de principio de curso para diseñar, en coordinación con la AMYPA, la oferta de las mismas.

**Aprovechamiento de los conocimientos:** principalmente de la Universidad.

También participamos en el Programa Recreos Cooperativos e Inclusivos basado en la metodología del aprendizaje servicio y en el cual participa el alumnado de varios niveles de todos los centros públicos de la ciudad de Huesca.

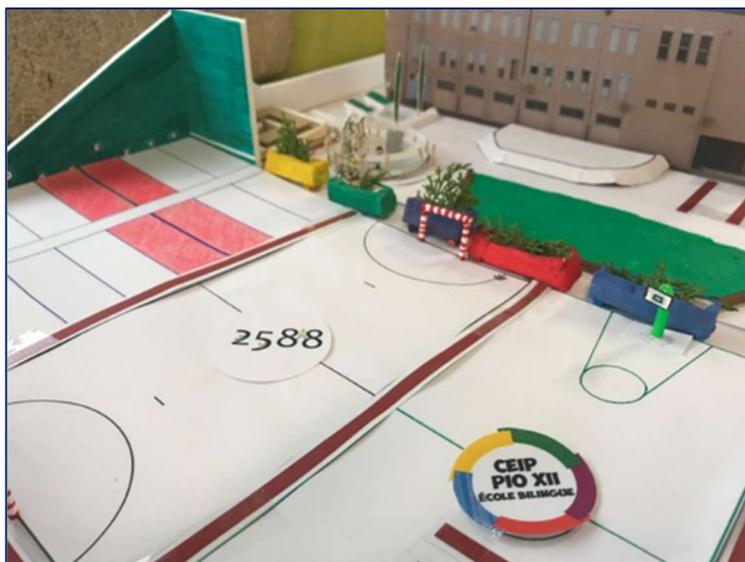
**El valor de los Trabajos de Fin de Grado (TFGs):** Sin duda alguna se han convertido en uno de los mayores recursos de transformación tanto de la práctica como de la distribución de espacios en nuestro centro puesto que han facilitado materializar y documentar las prácticas organizando su vinculación con el currículo y promoviendo la coordinación entre áreas confluyendo en unidades de trabajo globalizadas. Algunos ejemplos:

- **Conoce tu Ciudad.** Andrea Sánchez decide orientar su TFG a este proyecto y genera unos cuadernos de trabajo a partir del material elaborado por el equipo de profesorado y por ella misma que



abordan contenidos de varias áreas en castellano y francés y adaptados a alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Elisenda Aranda, diseña un proyecto interdisciplinar con la bicicleta como elemento de referencia que se desarrolla a través de una unidad didáctica en la que se trabajan contenidos de las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales y Matemáticas.
- Purificación Escudero nos ayuda a sacar adelante el proyecto 2588. Su tutora, la profesora de la Facultad de Educación Inmaculada Tena acudió al centro a asesorarnos en la transformación del patio de recreo. En el proyecto también participa el profesorado y alumnado de los módulos de Jardinería y Paisajismo del C.P.I.F.P Montearagón en la incorporación de elementos naturales.



Algunas otras acciones de compañeros aplicadas con éxito y que, con su impacto, están logrando transformar la sociedad podrían ser:

-El datchball. Roberto Navarro lo ha situado como todo un referente de los deportes emergentes y que transmite valores positivos como el compañerismo, la coeducación, el juego limpio... frente a otros deportes más puramente competitivos.

- Las grabaciones de las rutas Chino Chano por Fran Rodríguez en Fuendejalón o María Félix en Montalbán que promueven la revitalización turística de la comarca.

- El TreeAthlon. Para conservar la diversidad arbórea del planeta, el grupo Efypaf, propone la idea de realizar rutas en bicicleta o a pie con los alumnos para repoblar algunos puntos de la Hoya de Huesca.

- "El transporte activo" del Colegio Salesianos de Huesca con el objetivo de promover los desplazamientos andando o en bici por la ciudad.

### 2.3. El impacto de nuestras acciones en la sociedad

Gracias a que Huesca es la Ciudad de los niños y de las niñas, el colegio Pío XII ha podido participar en la transformación de un parque cercano. El alumnado de quinto y sexto ha escogido el nombre y a partir de asambleas, mesas redondas con participación abierta a la Comunidad Educativa y proyectos materializados en maquetas han diseñado cómo debería ser el parque (zonas verdes, equipamientos, zonas de tránsito...).

A partir de la participación en la red de Escuelas Promotoras de Salud se analiza y evalúa con mayor rigor la alimentación de nuestros alumnos. Desde el área de Educación Física y las tutorías nos preocupamos de detectar alumnado que presente obesidad infantil para informar a la trabajadora social y pasar a formar parte de un programa denominado Pío Se Mueve. Dicho programa cuenta con la participación coordinada del Servicio de Pediatría, la Universidad de Zaragoza, el Grado de Nutrición y el CEIP Pío XII. Consiste en trabajar tanto con el alumnado a partir de la propuesta de actividades que impliquen la práctica de actividad física, como también con sus familias. Se realiza un estudio de los hábitos de los padres, incorporando incluso pulsómetros, y a partir de su contexto se pretende inculcar una serie de hábitos cuya aplicación proyectarán en la vida diaria de sus hijos.

### 2.4. ¿Cómo puede contribuir la Comunidad Educativa a la transformación de los centros educativos y la adquisición de hábitos saludables?

En Huesca tenemos un ejemplo claro y cercano. Un proyecto de co-creación del patio de colegio entre toda la Comunidad Educativa en Almudévar. En nuestra opinión esta es una de las líneas de trabajo que deberían de seguir los Ayuntamientos en la promoción de la actividad física de los escolares. Transformar los patios de recreo y mantenerlos abiertos fuera del horario escolar (en el caso de los centros que cuentan con un parque cercano al centro educativo no es necesario) para incitar a la práctica de acciones motrices más naturales, exploratorias, simbólicas y afectivo relacionales que se están perdiendo

por la presencia, cada vez en edades más tempranas, de actividades extraescolares deportivas.

En la misma línea de la Ciudad de los niños y las niñas que facilita desplazamientos activos y seguros y promueve el juego en la calle se añade en Huesca otro proyecto transpirenaico CAPAS Ciudad que tiene por objetivo la promoción de la actividad física y las formas de vida sana, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población desfavorecida y de grupos prioritarios. Más información en <https://capas-c.eu/>.

### 2.5. ¿Qué puede hacer el profesorado además de las acciones propuestas desde nuestra área?

Existen numerosas iniciativas y proyectos que se están aplicando con éxito en nuestra provincia, comunidad, en nuestro país y en cualquier lugar del mundo, además de artículos de investigación que estudian los beneficios de todos estos programas en la sociedad.

Como docentes podemos conocerlos, compartirlos y formarnos para aplicarlos o ser capaces de generar otros adaptados a nuestro contexto. Los seminarios de Educación física que son gestionados por las Administraciones educativas pero que parten de las necesidades del profesorado o las redes sociales se convierten en momentos y vehículos de intercambio de todo este tipo de experiencias.

Mención aparte merecen movimientos sociales como la Asociación +EF en Aragón que se preocupa por dar visibilidad y acercar nuestra área a toda la Comunidad Educativa.

### 3. Conclusión

En cuanto a propuestas prácticas existen numerosas experiencias que pueden ser consultadas en la web. Nosotros hemos procurado ejemplificar algunas que se llevan a cabo en nuestro centro diferenciando entre aquellas en las cuales son los alumnos los que salen a aprovechar los recursos comunitarios de otras en las cuales los agentes sociales proyectan y depositan sus conocimientos en las aulas.

Consideramos clave establecer una vinculación curricular a las acciones que se programen. De esta manera es más sencillo aplicar metodologías activas y diseñar unidades de aprendizaje globalizadas.

En este sentido es imprescindible el trabajo coordinado y en equipo entre todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La presencia de alumnado de prácticas de la Facultad de Educación y los Trabajos de Fin de Grado se pueden convertir en un buen aliado para establecer líneas de investigación, recabar información y diseñar y documentar proyectos comunitarios. En los centros rurales, que no se suele contar con este recurso, habitualmente hay una mayor cercanía con las familias por lo que debe ser considerado como una oportunidad para embarcarse en proyectos comunes.

Por último, es conveniente valorar proyectos que funcionan como la Ciudad de las niñas y los niños o los Amigos activos y otros de transformación de espacios puesto que con la participación en los mismos aseguramos un enfoque global en la adquisición de hábitos.

### 4. Bibliografía

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 20 de junio).

Blázquez Sánchez, Domingo. "Educación Física Auténtica, Educación Física para la Vida" EmásF Revista Digital de Educación Física. Nº 41. 2016.

Cieza García, José Antonio. "El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socio-educativa." Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social [1139-1723 (2010) 17, 123-136]

Robertson, Juliet "Educar Fuera del Aula" Ediciones SM. 2017.



# Hacia un patio de recreo como espacio natural, de juego y aprendizaje. Reflexión sobre la necesidad de espacio desde la Educación física

Inma Tena Porta

Profesora en la Universidad de Zaragoza y miembro del grupo promotor de la transformación del patio de recreo del CEIP Santos Samper de Almudévar (Huesca)

## 1. Introducción

En esta última década, cada vez más comunidades educativas se plantean transformar el patio de recreo de su escuela. Cols y Fernández (2016, p. 2) manifiestan que, desde hace más de diez años, desde su proyecto *El Safareig*, están "acompañando a más de doscientas escuelas en el proceso de transformación de sus patios en un entorno natural, educativo, de salud y bienestar". La finalidad de la transformación es principalmente aprovechar todo el potencial educativo que tiene este espacio y, al mismo tiempo, lograr que sea más inclusivo y coeducativo. Se busca conectar a la infancia con la naturaleza cada vez más lejana, lograr un entorno donde todos los niños y niñas puedan satisfacer sus necesidades y, reducir los conflictos que en la actualidad se dan en ellos.

Transformar el patio de recreo, en su totalidad o en una parte, en un espacio natural, es uno de los elementos clave para algunas comunidades educativas, en consonancia con Kelz, Evans y Roderer (2013, p. 4) que señalan que "a medida que las oportunidades de contacto con la naturaleza disminuyen en nuestra sociedad moderna y las actividades de ocio

sedentarias (por ejemplo, jugar a videojuegos) aumentan, existe una necesidad de restaurar ambientes al aire libre para los niños".

El diseño de los patios de recreo de Educación Primaria que encontramos en las escuelas, tal como indican Marín, Molins, Martínez, Hierro y Aragay (2010), responden la gran mayoría de ellos al momento de su construcción hace 40 y 50 años. "Fueron diseñados principalmente para el tiempo de recreo y dotados con equipamiento deportivo pensando en las clases de Educación Física que allí se impartían, una E.F. muy diferente a la actual." (Hernando y Tena, 2018, p. 5). Han sido muchos años donde la Educación Física ha sido la usuaria principal de este espacio.

Cuando una comunidad educativa se plantea transformar su patio de recreo de primaria o secundaria, para convertir una parte en un espacio más natural, una de las primeras preguntas que aparecen hace referencia a las necesidades espaciales que requiere la Educación Física, ya que es necesario hacer compatible el nuevo espacio naturalizado con otro más deportivo. Ante esta situación, los docentes de Educación Física lo pueden ver como una oportunidad o como una amenaza, según los diferentes puntos de vista.

El punto de partida de este artículo es que el patio de recreo de la escuela es un espacio privilegiado (Marín, 2012), "con un gran potencial educativo, que puede ser utilizado para la Educación Física y para el tiempo de recreo", pero también para "realizar otras actividades en el exterior vinculadas con diferentes áreas (naturales, expresión plástica, expresión musical, matemáticas...) o con proyectos determinados de aula. Y puede ser un espacio comunitario para realizar actividades de centro con todo el alumnado y

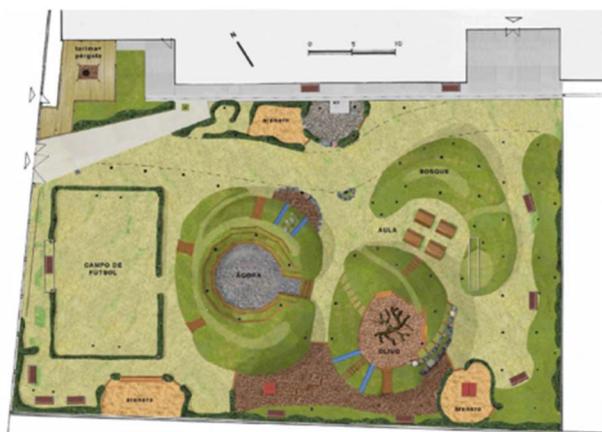


Imagen de Inara Hasanova (paisajista)

como no, un espacio abierto al municipio." (Tena, 2018, p. 71)

El objetivo del artículo es dar una respuesta a los docentes de Educación Física que ven como una amenaza la transformación de los patios de recreo a partir de su naturalización, reflexionando y aportando las necesidades espaciales de la Educación Física en función de las diferentes prácticas realizadas, para hacer compatible la existencia en un mismo patio de recreo de un espacio natural con diferentes posibilidades de juego, con otro más deportivizado.

El presente artículo está basado en la reflexión de la autora a partir de la bibliografía, formación y experiencia en el área de Educación Física, observación del juego en los patios de recreo y participación en diferentes procesos de transformación del patio de recreo de varias comunidades educativas; y contrastada con un grupo de maestros de Educación Física de Educación Primaria. No responde a una investigación científica sobre el tema, tan solo pretende ser un punto de partida para poder debatir y profundizar sobre el tema.

En el documento, en primer lugar, se reflexiona sobre el patio de recreo actual y lo que ocurre en él, dejando de manifiesto que el espacio condiciona el uso que se hace del mismo. Se proponen ideas generales sobre lo que podría o incluso debería ocurrir en un patio de recreo, siendo necesario para ello transformar el espacio y buscar un equilibrio entre los espacios variados necesarios para la Educación Física y otros para usos diferentes, considerando que el patio de recreo tiene un gran potencial como espacio de aprendizaje de las diferentes áreas o proyectos.

En esta necesidad de convivencia de zonas, es necesario profundizar en las necesidades del área de Educación Física según las prácticas realizadas y para ello se recurre a la propuesta utilizada en el currículo oficial estatal y de la Comunidad Autónoma de Aragón, sobre los contenidos en 6 bloques, de los cuales 5 de ellos se corresponden con la clasificación de los dominios de acción motriz de Pierre Parlebas.

En segundo lugar, se profundiza en las propuestas que diferentes autores realizan sobre las características de los diferentes espacios en un patio de recreo entendido como espacio natural, de juego y aprendizaje.

Y por último, se hace una propuesta, en el contexto de un patio de recreo naturalizado, de espacios diversificados para la educación física, atendiendo a

los cinco tipos de prácticas mencionados anteriormente.

## **2. Un equilibrio entre los espacios variados necesarios para la Educación Física y otros espacios para usos diferentes.**

En la transformación de un patio de recreo para convertirlo en un espacio natural, de juego y aprendizaje, es necesario buscar un equilibrio entre espacios variados necesarios para la Educación Física, con otros diferentes para usos muy distintos.

Existe la necesidad de crear nuevos espacios, ya que en los patios de recreos actuales es muy frecuente encontrar que:

- La mayor ocupación del espacio es por un grupo reducido de alumnos (y alguna alumna) que juegan al fútbol.
- Las niñas y algunos niños ocupan espacios marginales.
- Se dan acciones motrices poco variadas y repetitivas.
- Hay escasa relación entre niños y niñas de distinto género y de diferentes edades.
- Aparecen escasos aprendizajes y experiencias.
- El espacio no satisface las necesidades de todo el alumnado
- Aparecen conflictos.

En los centros en los que el adulto interviene en la organización del tiempo de recreo (estableciendo espacios separados por cursos, prohibiendo determinados juegos algunos días, organizando recreos cooperativos...), es probable que estas características anteriores no se den. Pero, una premisa importante de partida, es que el patio de recreo es el lugar donde los niños o niñas pueden manifestarse como los verdaderos protagonistas con una menor intervención del adulto, donde ellos elegirán sus acciones, sus relaciones con el espacio y con los demás y su tiempo. Y por ello le damos tanta importancia al espacio y no tanta al adulto (maestro o educador/a) que acompaña.

El propio espacio condiciona el uso que se hace, y modificando su diseño se pueden cambiar: las relaciones entre los individuos, las acciones motrices que en él se dan, las estrategias de ocupación, la interacción con el espacio, los conflictos que aparecen, etc.

Es posible educar en el patio de recreo y, por tanto, de forma urgente, necesitamos espacios exteriores que permitan: actuar, jugar, aprender, relacionarse de forma igualitaria, imaginar, crear, inventar,

descubrir, respetar, cuidar, observar, decidir... Espacios que permitan a los niños y las niñas crear sus propios juegos, y donde se dé una verdadera coeducación. Un espacio que facilite las relaciones afectivas y sociales de los niños/as, relaciones positivas y tranquilas entre el alumnado, y donde cada uno encuentre cubiertos sus intereses. En el patio de recreo tendría que primar la autonomía del niño y la toma de decisiones, el contacto con la naturaleza, el desarrollo de una motricidad natural, las relaciones igualitarias de género, la creatividad, la libertad, la responsabilidad, la confianza, el respeto, las relaciones positivas y tranquilas, el juego no estructurado y la gestión riesgo-seguridad.

En el uso del espacio exterior para las clases de Educación Física, se deben conocer las necesidades de esta área y las prácticas diversas que contempla el currículum de la Educación Física. Para diseñar el espacio es necesario pensar en zonas de juego y equipamientos para las cinco situaciones motrices diferentes que el currículum de primaria propone para estructurar los elementos curriculares (BOE, 2014) y que en Aragón (BOA, 2015) se utilizan para organizar los contenidos, ya que como indican Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A., y Prieto, J. (2015, pp. 17-18), "Aragón [...] ha sido la Comunidad Autónoma que más ha apostado hacia un cambio, adaptando los bloques a los dominios de acción".

Las cinco situaciones motrices son las siguientes (BOE 2014, pp.19446-19447):

a) Acciones motrices individuales en entornos estables (actividades de desarrollo del esquema corporal, de adquisición de habilidades individuales, la preparación física de forma individual, el atletismo, la natación y la gimnasia en algunos de sus aspectos, entre otros.)

b) Acciones motrices en situaciones de oposición (los juegos de uno contra uno, los juegos de lucha, el judo, el bádminton, el tenis, el mini-tenis y el tenis de mesa, entre otros.

c) Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición (Juegos tradicionales, actividades adaptadas del mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo; deportes como el patinaje por parejas, los relevos en línea, la gimnasia en grupo, y deportes adaptados, juegos en grupo; deportes colectivos como baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol y voleibol, entre otros, son actividades que pertenecen a este grupo).

d) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico (Las marchas y excursiones a pie

o en bicicleta, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza (de pistas, de aproximación y otros), el esquí, en sus diversas modalidades, o la escalada)

e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión (los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo, entre otros).

La pista deportiva tradicional es un espacio adecuado para la realización de la mayoría de las situaciones motrices de cooperación y oposición (baloncesto, balonmano, béisbol...), y algunas de oposición como el bádminton o el mini-tenis. Pero no lo es para las acciones motrices artísticas o de expresión, ni para las acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico, ni para algunas acciones motrices de cooperación, ni tampoco para algunas acciones individuales en medio estable como la gimnasia o la natación. Para otras situaciones motrices no es el espacio más adecuado, pero se puede utilizar: atletismo, tenis, patinaje, etc.

El espacio exterior de la escuela, podría tener un gran potencial como espacio de aprendizaje para las diferentes áreas (naturales, lenguaje, plástica, música, etc.), o en múltiples proyectos, ya que nos puede ofrecer muchas posibilidades sensoriales, de conocimiento de la naturaleza, de ciencia, desarrollo motriz, de investigación, de creatividad, de relación social, etc. También es necesario pensar en las necesidades espaciales para todos estos usos.

### **3. Características de los diferentes espacios en un patio de recreo como espacio natural, de juego y aprendizaje.**

En el artículo se parte de que en el patio de recreo, en Educación Primaria, tienen que convivir los espacios deportivos con los espacios naturales, de juego y aprendizaje, y donde el aspecto general tendría que ser un espacio natural, ya que la naturaleza ofrecerá muchas más posibilidades de juego e investigación, y además porque en ella se dan efectos positivos en el alumnado y en los docentes, tal como señalan Collado y Corraliza (2016, p. 76) diciendo que "(...) los patios de los colegios y zonas cercanas al lugar de residencia podrían ser lugares donde la población se beneficie de experiencias en la naturaleza".

En la sociedad actual, los niños y niñas cada vez están menos en contacto con la naturaleza, llegando incluso a lo que algunos autores denominan el déficit de naturaleza, que conlleva efectos negativos sobre el niño. "El patio de la escuela para los niños tiene el

potencial de ser un lugar donde los estudiantes pueden experimentar elementos reconstituyentes o restauradores” (Kelz, Evans y Roderer, 2013, p. 4), y por tanto la presencia de naturaleza en las escuelas producirá efectos restauradores que aparecen en diferentes investigaciones (recuperación rápida ante el estrés, disminución de la frecuencia cardiaca, disminución de la presión arterial, mayor concentración, etc.).

Por un lado, en el diseño de un espacio exterior de la escuela tendremos que tener en cuenta algunos aspectos generales y pequeños detalles que nos permitirán un mayor aprovechamiento del espacio:

- Pensar el patio de recreo como un lugar amable, acogedor, donde se busca el bienestar del alumnado y de los maestros/as.
- Garantizar un patio de recreo como espacio con relaciones igualitarias de género y sin jerarquías por edad.
- Diseñar la estructura general del patio con caminos curvilíneos (de tierra u otros elementos naturales) que nos llevan a diferentes espacios (pistas deportivas, pequeños espacios deportivos, zonas naturales de juego y aprendizaje, espacios naturales...).
- Diseñar espacios deportivos polivalentes, que den cabida a juegos y actividades variadas, y que permitan una ocupación numerosa del espacio, buscando la relación igualitaria de género y donde no existan jerarquías por edad.
- Colocar bancos y zonas de reposo de forma estratégica y abundantes.
- Conectar el interior y el exterior de la escuela a través de una zona cubierta.
- Definir bien las zonas de sombra, a través de algún porche y estructuras flexibles (pérgolas con vegetación, postes con lonas, etc.) en zonas de juego.
- Plantar árboles por todo el patio de recreo buscando que hagan sombra en las diferentes zonas de juego.
- Ubicar las fuentes de agua en lugares estratégicos.
- Plantar árboles a modo cortavientos en las zonas consideradas con más viento del patio de recreo.
- Dotar al exterior de alguna toma de luz.
- Garantizar un riego automatizado (varias fases) para árboles, zonas de vegetación, huerto, césped, etc.

- Delimitar y conexionar las diferentes zonas a través de la vegetación y otros elementos.
- Definir vías de evacuación para la entrada y salida de vehículos de emergencia; etc.

Por otro lado, pensando en el espacio más natural del exterior de la escuela, tenemos que conocer las diferentes propuestas de diversos autores (Ritscher, 2006; Larraz y Figuerola, 1988) sobre las partes que debería tener un patio de recreo:

- Sub-espacios provocadores de una motricidad natural, otros que permitan la expresión plástica, la expresión musical, la manipulación de arena y agua, el juego simbólico o experimentar con la ciencia.
- Pequeños espacios diáfanos.
- Zona artística con escenario y graderío.
- Un lugar específico para construir, con la posibilidad de encontrar piezas sueltas con las que realizar construcciones o creaciones artísticas, según el tamaño y tipología de las piezas sueltas.
- Un huerto.
- Zonas de descanso y zona de lectura.



Dibujo realizado por Aleix del CEIP Santos Samper de Almodévar (2015)

Y a partir de todas estas zonas podríamos ir dando cabida y visualizando una zona con muchos árboles y abundante vegetación, pero además:

- Una montaña o montículo grande con hierba que permita correr en desnivel, rodar, saltar, tener una visión más elevada del espacio, imaginar e inventar historias, etc.
- En algún extremo del montículo se puede integrar una zona de juego de equilibrio con largos troncos entrecruzados (con una superficie amortiguadora de césped o arena), un tobogán, un túnel, un graderío, zona de trepa, etc.

- Una zona de césped o arena para ubicar diferentes estructuras de juego o como espacio diáfano.
- Una zona grande de juego con arena, en dos o tres niveles, rodeada y delimitando pequeños espacios con rocas y elementos naturales, acompañado con diferentes elementos de juego (mesas de juego para manipular la arena, superficies de juego polivalentes o cocinitas, restaurantes, tiendas -preferiblemente estructuras de juego no muy definidas, poleas verticales y horizontales que permitan transportar la arena, etc.).
- Una zona de construcción, un espacio libre con una estantería al aire libre cubierta para poner materiales no estructurados.
- Un rocódromo horizontal.
- Una pared pintada con pintura de pizarra.
- Una zona con varios bancales para huerto.
- Un escenario y un graderío, integrados o no con el montículo grande de hierba.
- Una zona con una o varias cabañas para favorecer el juego simbólico, pequeñas reuniones, etc.
- Una zona de asamblea, que permita sentarse en círculo al alumnado de un aula completa.
- Casetas de madera para materiales de juego, para los aperos del huerto y del mantenimiento del patio, o incluso una más grande como aula de naturaleza.
- Una zona de árboles con mesas de pic-nic con una bancada próxima con una superficie de trabajo y fregadero; etc.

Y por último, tenemos que pensar muy bien esos espacios que necesitamos para las actividades físico-deportivas diversificadas que necesitamos en la escuela, pensando tanto en su uso desde el área de Educación Física como en el tiempo de recreo, promoviendo así un tiempo de recreo saludable.

#### 4. Espacios diversificados para la educación física en un patio de recreo.

Si queremos tener un espacio exterior que nos sirva tanto para la práctica de la Educación Física como para la realización de actividad física en el tiempo de

recreo con prácticas diversificadas, debemos tener en cuenta las prácticas diversas que contempla el currículum de la Educación Física (a nivel estatal y



Ilustración realizada por Iván Pagnussatt para la transformación del patio de recreo del CEIP Santos Samper de Almudévar (2015)

también en Aragón) y que ya planteaba Larraz (2008), pensando en espacios de juego y equipamientos para los 5 diferentes tipos de prácticas que existen, citados anteriormente.

Es importante destacar de nuevo, que la pista deportiva tradicional no es el único espacio que permite realizar la Educación Física actual, y más aún, no es el espacio más adecuado para determinados tipos de prácticas de actividad física de referencia que se utilizan en la Educación Física.



Fotografía de Col, C. y Fernández, P.

A continuación, se presenta una tabla, con las posibilidades de espacio que se podrían considerar para la realización de las diferentes prácticas contempladas en el currículum, en el área de Educación Física.

	Actividades	Zona físico-deportiva	Espacio Natural
Bloque 1: Acciones motrices individuales	Actividades atléticas (correr, saltar, lanzar): Carreras de velocidad, obstáculos, relevos, salto de altura, salto de longitud, multisaltos, lanzamientos, carrera de larga duración.	Pista deportiva tradicional. Caminos (sugeridos en los aspectos generales de este documento)	Desniveles en el terreno, caminos...
	Actividades gimnásticas (rodar, girar, saltar, equilibrarse, desplazarse, etc.).		Equipamientos que permitan el volteo, con superficie amortiguadora de arena o césped. Zonas de equilibrio. Zonas que permitan saltar con seguridad (superficie amortiguadora de arena o césped)
	Actividades de patinaje: Patines en línea, patines 2-2, monopatines, patinetes, tablas rodantes, etc.	Pista deportiva tradicional o mejor en un espacio diáfano de cemento con una valla o barra baja alrededor o en una zona. Aparca-patines.	
	Actividades de natación	Otras instalaciones específicas.	
Bloque 2: Acciones motrices de oposición	Actividades de adversario/contacto/luctatorias: juegos de contacto corporal, juegos de lucha, juegos de oposición, judo suelo, esgrima, kendo, juegos tradicionales (tiro de sogas, etc.) etc.	Su realización es más adecuada en interior o en exterior si el material necesario (tatami o colchonetas) tiene posibilidades de sacarse fuera de forma sencilla.	
	Actividades de cancha dividida: mini tenis, bádminton, raquetas, indiaka, tenis de mesa, juegos de cancha dividida, combinación de actividades con redes a diferentes alturas, etc.	Durante la clase de Educación física se pueden realizar en la pista deportiva tradicional. Si queremos promover este tipo de prácticas en el tiempo de recreo, sería conveniente tener pequeños espacios acondicionados con redes que permitan modificar su altura. Equipamiento de dos o tres mesas de tenis de mesa fijas de exterior.	Si queremos promover este tipo de prácticas en el tiempo de recreo, sería conveniente tener pequeños espacios acondicionados con redes para permitir el juego de raqueta que pueden estar en un entorno natural. Equipamiento de dos o tres mesas de tenis de mesa fijas de exterior que pueden estar en un entorno natural.
Bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	Actividades de cooperación: actividades adaptadas del mundo del circo (acrobacias o malabares en grupo), juegos tradicionales (comba, torres humanas, etc.), los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, los relevos, etc.	Pista deportiva tradicional o en cualquier espacio.	En cualquier espacio.
	Actividades de cooperación-oposición: Algunos juegos tradicionales, juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergentes (kin-ball, datchball, colphol, touchball, etc.), juegos y deportes modificados basados en la comprensión (Teaching Games for Understanding-TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, entre otros), los juegos de cancha dividida (voleibol, entre otros) y los juegos de invasión (como hockey, baloncesto, korfbal, balonmano, rugby, fútbol, entre otros), desarrollar iniciativas pedagógicas dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE).	Pista deportiva tradicional. Pequeñas zonas de juego que permiten diversificar al alumnado en distintas zonas y un mayor aprovechamiento del espacio en los tiempos de recreo (botella de baloncesto, área de fútbol-sala/balonmano, pequeña zona con red...)	También se podrían realizar muchos de ellos en un espacio diáfano de césped.

<p>Bloque 4: Acciones motrices en el medio natural</p>	<p>Actividades en el medio natural: el senderismo, la marcha nórdica, las rutas en BTT, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza, el esquí nórdico (y otras modalidades), la trepa (que puede evolucionar hacia la escalada), etc.</p>	<p>Caminos (sugeridos en los aspectos generales de este documento), incluso dando posibilidad para realizar un circuito de Educación vial.</p> <p>Aparca-bicis para BTT.</p>	<p>Zonas que permitan trepar en planos inclinados (rocas, cuerdas, presas...) y que generen incertidumbre.</p> <p>Rocódromo.</p> <p>Espacio natural con rincones y subespacios para las actividades de orientación y juegos en la naturaleza.</p> <p>Elementos que permitan realizar un circuito de habilidad para BTT.</p>
<p>Bloque 5: Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas</p>	<p>Actividades con intenciones artísticas o expresivas: Prácticas teatrales (juego dramático, mimo, clown, teatro de sombras, match de improvisación, etc.), prácticas danzadas (juegos bailados, danzas lúdicas, danza creativa, danzas urbanas, danza improvisación, bailes y danzas del mundo y tradicionales autonómicos, coreografías grupales, etc.), prácticas teatrales y danzadas (expresión corporal básica, danza contemporánea, danzas folclóricas, danzas étnicas, etc.), composiciones estéticas (iconografía, acrosport, habilidades circenses, etc.), lenguaje gestual (comunicación no verbal del ser humano, etc.), actividades físicas estéticas (danza clásica o ballet, gimnasia rítmica deportiva, natación sincronizada, etc.) y actividades sociales estandarizadas (bailes de salón y bailes y danzas del mundo y tradicionales autonómicos, etc.).</p>	<p>Un espacio no muy grande y acogedor (rodeado de elementos naturales), con un escenario y un graderío pequeño.</p>	<p>En cualquier espacio natural se pueden realizar.</p>

La zona más deportiva podría estar integrada en un entorno natural, o por lo menos rodeada de forma importante por arbolado. La pista deportiva tradicional podría estar conexas con la zona más natural a través de pequeñas montañas de tierra con vegetación, arbustos y arbolado, y con zonas para sentarse integrados. Según sea la dirección de juego principal, será necesaria una red para evitar el paso involuntario de balones.

En un centro escolar, el número de pistas deportivas tradicionales no deberían ser excesivo, ya que hay muchos otros espacios diferentes con un gran potencial de uso por parte de la Educación Física. Analizando la tabla anterior, podemos contemplar como la pista deportiva actual es necesaria únicamente para un tipo de actividades físicas de referencia que utilizamos en la Educación Física y que todos los nuevos espacios que una comunidad educativa

plantea en la transformación de su patio de recreo como espacio natural, de juego y aprendizaje, son espacios potenciales también para nuevos usos de la Educación Física.





La Educación Física no puede ser un limitante en un proceso de transformación del espacio exterior en las escuelas, dicha transformación abre todo un mundo de posibilidades a una educación física más diversificada y acorde con las necesidades actuales. Lo que para algunos maestros y maestras de Educación Física pudiera suponer una amenaza, se debería convertir en un gran abanico de enormes oportunidades.

### 5. Referencias bibliográficas

- Cols, C., y Fernández, P. (2016). Educación y comunidad. *Congreso: Educación, tierra y naturaleza*. Celebrado en Bressanone/Brixen (Italia), 1-3 de diciembre de 2016.
- Collado, S., y Corraliza, J. A. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la Naturaleza*. Madrid: Ed. CCS.
- Hernando, T. y Tena, I. (2018). Herramientas de bricolaje comunitario: como transformar un patio escolar. En *Actas del II Congreso Internacional de Innovación educativa*. Celebrado en Zaragoza, 21-22 de septiembre de 2018.
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., y Aragay, X. (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Kelz, C., Evans, G., y Röderer, K. (2013). The Restorative Effects of Redesigning the Schoolyard. A Multi-Methodological, Quasi-Experimental Study in Rural Austrian Middle Schools. *Environment and Behavior*, 47 (2), 119-139.
- Larraz, A., y Figuerola, J. (1988). El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de pedagogía*, 159, 24-29.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Celebrado en Huesca, 22 de febrero de 2008.
- Marín, I. (2012). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. *Guix*, 389, 33-35.
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A. y Prieto, J. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.
- Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos. Organizar y vivir los espacios exteriores*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Tena, I. (2018). Otra mirada de los patios de recreo: Hacia un espacio más natural y educativo. En Aibar, A. y Asun S. (coord.), *Actas I Congreso Transpirenaico de Educación Física* (pp. 70-73). Huesca: Capas Ciudad.

# El Datchball, un deporte educativo nacido en la escuela

**Roberto Navarro Arbués**

Presidente de la Asociación Internacional de Datchball

Los docentes y en especial los especialistas de educación física nos preocupamos diariamente de preparar actividades que motiven, enseñen y hagan esforzarse a todos los alumnos. Buscamos juegos que les hagan aprender y mejorar dentro del respeto. Buscamos hacer de ellos personas capaces de adaptarse a los cambios de la sociedad, que asuman que el aprendizaje no sólo se limita a las etapas educativas. En esa búsqueda de encontrar una herramienta que trabajase aspectos cognitivos, socio-emocionales y motrices, hace doce años desarrollamos un juego que llamamos "DATCHBALL".

## Un poco de historia

El Datchball, que actualmente es ya un deporte, nació en el Colegio Diputación Provincial de Brea de Aragón (Zaragoza) en el año 2006. Como maestro de Educación Física, junto con mis alumnos de 5º de primaria incorporamos reglas conforme surgían diferentes situaciones de juego, bajo los principios de inclusión y coeducación. En sus comienzos el objetivo era crear un juego de calentamiento que sirviera de activación para los alumnos. Debido al clamor y a la demanda de todas las clases de primaria a las que se les enseñaba el juego, lo incorporamos a los recreos a través de torneos internos.

A lo largo de los tres primeros años, dimos a conocer el juego en varios foros de educación física celebradas en Aragón: las "X Jornadas de Educación Física, Calatayud 2010" o las "XIV Jornadas de Educación Física y I de Música", Alcorisa 2012.

Fue entonces cuando se creó y se presentó el logo original y actual de Datchball: tres pelotas con una estela de fuego formando un círculo rodeado de los valores que tratábamos de desarrollar, incluso

con un lema en el que destacaba el poder de la EDUCACIÓN FÍSICA en los alumnos, al generar en ellos tantas emociones.

Esfuerzo, diversión, superación, igualdad, competición y cooperación fueron sus señas de identidad del mismo desde sus orígenes y los principios que rigieron futuras decisiones. Los grandes protagonistas de su desarrollo son los diferentes docentes que lo han escogido como herramienta educativa y lo han extendido en pocos años por todo Aragón.

## Torneos

La demanda creció de manera exponencial en pocos años, de modo que en el 2010 creamos el primer Club de Datchball en Utebo (Zaragoza), adonde me había trasladado como profesor de E.F., a través de una asociación cultural. Gracias a diferentes proyectos de investigación realizados con el apoyo del ayuntamiento de Utebo, organizamos talleres deportivos de Datchball en los cuatro colegios de la localidad y lo

dimos a conocer a las familias. A la vista del éxito, dimos un paso más y realizamos un primer torneo abierto a todo tipo de público. El "I TORNEO MUNICIPAL", celebrado en Utebo el 23 de junio de 2012,

reunión a más de 150 persona repartidas en 32 equipos en dos categorías.

A partir de ese momento, conforme la demanda crecía en gran cantidad de colegios de Aragón, localidades de otras provincias quisieron unirse a este deporte. Organizamos más torneos y encuentros que hicieron crecer la afición por el mismo, siempre con el principal objetivo de disfrutar de la convivencia y la participación. Poco a poco ampliamos las edades de práctica de Datchball hasta llegar a las categorías actuales, que se aplican a todos los torneos que organizamos:



- 1º y 2º de primaria (PREBENJAMÍN),
- 3º Y 4º de primaria (BENJAMÍN), 5º y 6º de primaria (ALEVÍN),
- 1º ESO a 4º ESO (JUNIOR),
- mayores de 16 años (ABSOLUTA)
- y mayores de 40 años (VETERANOS).

Es destacable el aumento de las categorías de edades adultas. Los familiares no solo acuden como observadores, sino que forman equipos con padres y madres de otros jugadores. Hay varias localidades que entrenan adultos semanalmente: Utebo ("Datchball en familia"), Zaidín, Maella y Binéfar.

El "Torneo de Navidad" que cada año celebramos en Panticosa la segunda semana de enero ha ganado creciente protagonismo. En las últimas ediciones han asistido más de 350 jugadores y un total de 500 personas que se trasladan a la localidad durante el fin de semana para disfrutar del torneo y realizar otras actividades que la asociación oferta a precios reducidos o de forma gratuita.

También organizamos es el "Torneo de las playas de la Expo", gratuito, que tiene lugar en septiembre en las instalaciones de Las Playas de la Expo de Zaragoza y que reúne a unas 500 personas. Es un torneo distinto que se realiza sobre arena de playa y reúne a todas las familias del Datchball tras las vacaciones de verano, disfrutando de un entorno privilegiado.

Desde el comienzo vimos la necesidad de crear unos torneos de referencia en cada provincia para reunir a las familias y equipos en localidades cercanas, de ahí la creación de los Torneos Provinciales de Huesca (2015) y de Teruel (2016). Nos sorprendieron desde el primer momento por la elevada participación: 67 equipos en el Torneo Provincial de Huesca que se celebra cada mes de mayo en Binéfar y a 45 equipos en el Torneo Provincial de Teruel que tiene lugar en abril en Calamocha, una cita a la que se suma también el primer club adherido de fuera de la comunidad autónoma de Aragón, el Club de Datchball de Cuenca. La afición se está extendiendo con enorme rapidez en la localidad gracias a los docentes Jaime Romero y Rafael Roche, con el apoyo de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha.

Pero el torneo que más jugadores ha movilizado durante todos estos años es el Torneo Mundial, que

ha llegado a reunir a 101 equipos y 900 jugadores de Datchball con más de 1500 personas en las gradas del Palacio de los Deportes de Utebo. También se han realizado actos solidarios como "Da un bolazo por la solidaridad", celebrado en el pabellón Siglo XXI en diciembre del 2016 y que contó con la participación de más de 1.000 personas, entre ellos famosos deportistas que se unieron al deporte y a la causa por primera vez.

Otra cita que ha cobrado relevancia es el "Torneo Ciudad de Caspe de Datchball" en el que más de 500 personas se dan cita anualmente en el pabellón deportivo de la ciudad turolense, con Óscar Alcaide a la cabeza. La ciudad de Caspe le concedió este año un premio en la "Gala del Deporte 2018" por este motivo.

Desde nuestros comienzos hemos tratado de hacer llegar este deporte a todos los lugares allí donde hubiera interés mediante la realización de torneos gratuitos y accesibles a todos los participantes animados con otros alicientes, de modo que el recuerdo global del día no se limite al resultado del último partido sino a otras actividades

como la práctica del esquí o el senderismo, las raquetas de nieve, piscinas...



## Herramientas

La expansión por el resto de España fue un proceso paralelo a de Aragón gracias a que todos los materiales están disponibles de manera gratuita en nuestras redes sociales, por ejemplo, el "Tutorial de cómo jugar a Datchball de Youtube" de más de 20 minutos de duración y elaborado con los propios alumnos de Datchball como actividad extraescolar en Utebo. Se puede encontrar también una Unidad Didáctica elaborada y desarrollada para poner en práctica una evolución del juego de una manera lúdica, adaptada, original y motivadora.

Fruto de estos contactos nació el citado primer club de Datchball de fuera de Aragón, el Club Datchball de Cuenca. Gracias a los docentes mencionados, que vieron las posibilidades que tenía este juego, lo pusieron en práctica y lo desarrollaron invirtiendo mucho entusiasmo y tiempo, trasladando los valores

del mismo de manera similar a Aragón. Esta experiencia demuestra que el DATCHBALL tiene un gran potencial y mucho un camino por recorrer todavía.

### El Datchball atraviesa fronteras

Otro paso más en el desarrollo del Datchball y el reconocimiento internacional de sus valores pedagógicos ha sido a colaboración con un grupo de docentes de Montevideo (Uruguay) que trabajan "Deportes alternativos para el encuentro" con el fin de encontrar alternativas a los deportes convencionales que generen nuevas posibilidades de ocupar el tiempo libre.

Junto con la docente María González, nos trasladamos durante 10 días a la capital uruguaya para difundir y dar a conocer el Datchball en el ISEF (Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de Montevideo), los Bachilleratos Deportivos de secundaria y en centros y barrios desfavorecidos a través de reuniones y charlas con docentes de Montevideo y del distrito de Flores. El resultado fue muy satisfactorio para ambas partes. Actualmente el Datchball se sigue practicando en gran cantidad de centros educativos de primaria y secundaria de la capital uruguaya.

### Consolidación

El paso más importante para la consolidación del Datchball llegó en el 2016 con el reconocimiento como deporte por parte del Gobierno de Aragón debido a su destacada labor pedagógica. Tras años de crecimiento y evolución en el volumen de participantes que teníamos en todos los torneos y eventos realizados y tras el éxito de la "I Liga de Datchball" organizada en Aragón en la temporada 2015/16, cumplíamos con todos los requisitos necesarios para formu-

lar la petición al Gobierno de Aragón de ser considerados deporte, algo con lo que nunca habiéramos soñado en sus comienzos.

Actualmente estamos en pleno proceso de creación de la "Federación Aragonesa de Datchball", de acuerdo con la Ley del Deporte Aragonés y con el respaldo de la práctica continuada en las tres provincias aragonesas. Más de 1500 alumnos forman parte de la Asociación de Datchball y participan regularmente en los torneos y eventos que organizamos.

Tras el reconocimiento del Datchball como deporte aragonés ese mismo año fue incluido en los XXXIV Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón, implicando en su primer año a 450 alumnos de Huesca y Zaragoza. En su segunda participación el deporte fue elegido por 760 jugadores de las tres provincias aragonesas, demostrando su auge. Desde su puesta en práctica en los Juegos Escolares de Aragón ha realizado también la "Copa de Aragón de Datchball", que anualmente enfrenta a los mejores equipos de Aragón en el Beach Center Arena de Zaragoza.

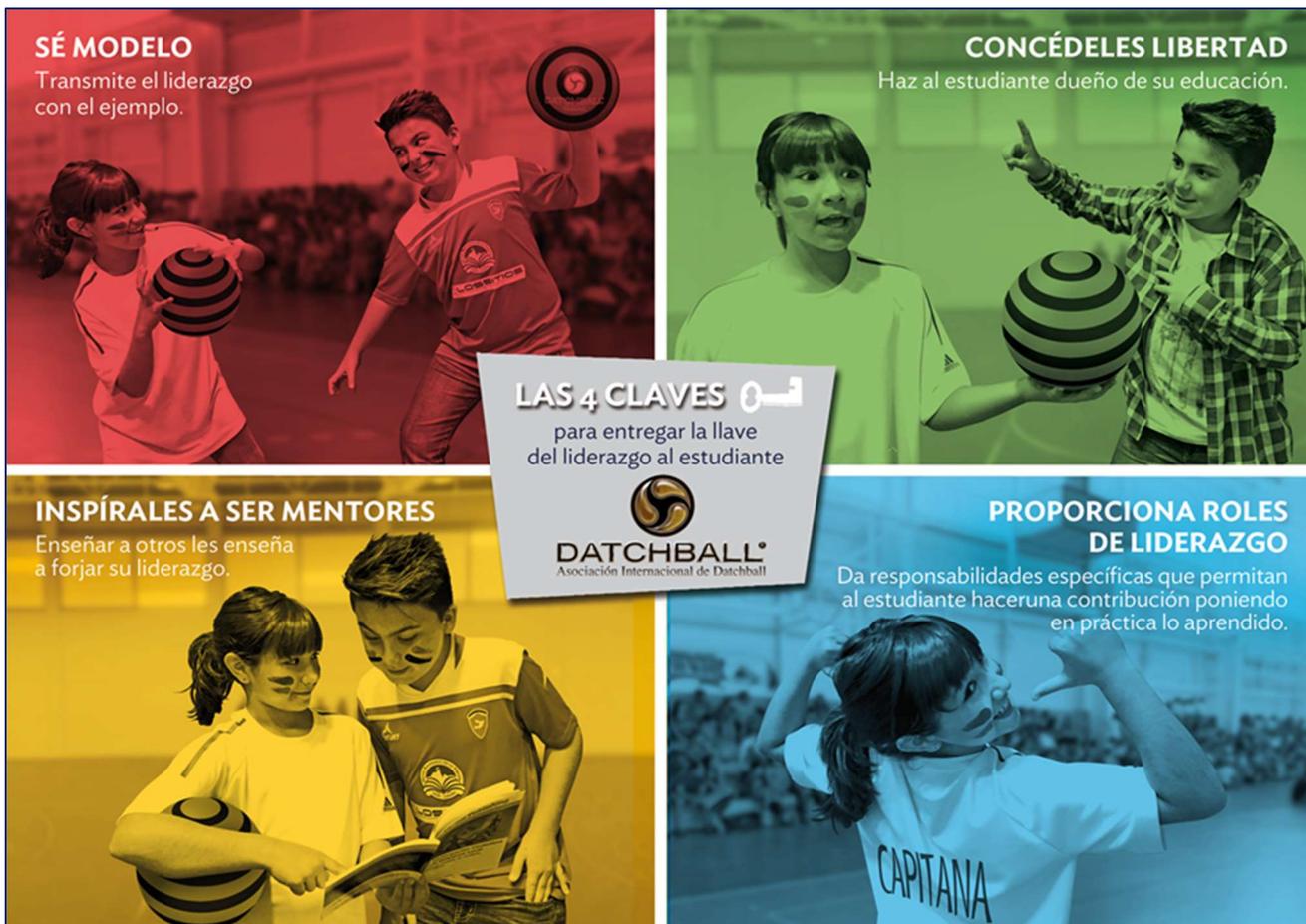
### Las claves del Datchball

La clave sin duda de este deporte es su reglamento pedagógico, en el que se tuvieron en cuenta muchos factores para conseguir una inclusión real y un trato de favor a la igualdad entre los sexos. Es un deporte obligatoriamente mixto en el que hay plazas que no pueden ser ocupadas por el otro sexo.

La accesibilidad motriz y económica de este deporte es también un punto a favor. Su realización no supone muchos problemas para un porcentaje grande de la población. El liderazgo que se les otorga a los alumnos es muy elevado, siendo mentores y ejemplos para otros compañeros.

En el Datchball no existen los "entrenadores" como en otros deportes. Son los propios alumnos los que tienen que tomar decisiones y actuar en el terreno de juego, sin un adulto que los dirija. Consiste en acciones motrices sencillas en las que los alumnos son plenos protagonistas y se





enfrentan a situaciones educativas enriquecedoras, especialmente para aquellos no son muy destacados en otros deportes.

Las reglas del juego hacen que, a menudo, al final de las partidas, queden los jugadores menos habilidosos. Por un tiempo breve pero, para ellos, muy significativo reciben el apoyo del resto del equipo, ya eliminado y dedicado a animar a su compañero para ganar la partida. Esta es una de las claves más importantes de este deporte para conseguir que alumnos que no practican deportes de equipo consigan tener esas experiencias tan importantes para su desarrollo personal y social.

### Relación con otros juegos de pelota

En contra de lo que suele pensarse, hay grandes diferencias entre Datchball y otros juegos de pelota, en especial del balón prisionero. A realizarse con tres pelotas es mucho más dinámico. No hay cementerios y la partida no se detiene cuando alguien es eliminado. Además, los lanzamientos pueden ser con bote, lo que hace que los alumnos que no lanzan bien puedan tener éxito en el juego.

Si bien se desconocía la existencia del "Dodgeball" cuando se comenzó a crear el "Datchball", debemos reconocerlo como el "padre" de nuestro deporte, aunque la naturaleza más competitiva de este lo hace menos atractivo para la educación primaria. Son las propias reglas del juego las que llevan a dinámicas diferentes. En el Datchball se juega con tres pelotas a la vez (no con cinco o seis) y el bote de la pelota elimina, por lo que los jugadores que no lanzan bien siguen siendo peligrosos y por lo tanto respetados en el juego, por lo que su aceptación del mismo es mayor. Otras reglas del Datchball llevan, por ejemplo, a que jugadores muy habilidosos puedan quedar eliminados al comenzar la partida. El Datchball es obligatoriamente mixto, no existen equipos masculinos o femeninos.

### Sistema de puntuación en los juegos escolares

A través de los valores implícitos en el reglamento (que potencian la participación, en especial de jugadores menos habilidosos) hemos desarrollado un Sistema de puntuación en valores para la liga de Los Juegos Escolares de Aragón para que tenga en cuenta no sólo los aspectos puramente deportivos.

Se trata también de educar a los espectadores que acuden a ver deportes escolares y en especial los familiares, que en estas situaciones pueden tener comportamientos fuera de lugar que dificultan el desarrollo noble y deportivo de los alumnos. Creemos necesario hacer entender a los niños y niñas que la nobleza y el respeto están por encima de la victoria y que hay que aceptar la derrota sin culpabilizar a los árbitros.

Con estas pautas, elaboramos un sistema de puntuación en el que los equipos también pueden valorar el respeto recibido del equipo rival y las gradas de ambos equipos, que pueden opinar y concederles un punto. Todo esto está supervisado por un árbitro de campo y un árbitro de grada que controlan la veracidad de las informaciones recogidas en el acta. De esta manera un equipo que gana una partida de Datchball pero sin respetar los valores del deporte nunca podrá tener más puntos que un equipo que los practica.

El siguiente VÍDEO es una muestra visual de todo lo explicado anteriormente:

<https://www.youtube.com/watch?v=6TQihWRleQE>

### Cursos de formación y reconocimiento social

Desde el 2016 hemos celebrado cursos anuales de formación de Datchball para responder a las necesidades de nuestra asociación, los propios usuarios y todo aquel interesado en formarse para trabajarlo dentro de las mismas pautas.

La satisfacción y la evaluación de los cursos han resultado muy positivas. Aprendemos año a año, para ofrecer una respuesta más cercana y adaptada a los participantes de cada curso, que en muchos casos han pasado a formar parte de Asociación.

### Reconocimientos

El Datchball goza no sólo de reconocimiento institucional en Aragón sino también social. En enero del 2017, el Ayuntamiento de Sabiñánigo, a través del Consejo Sectorial de Deportes, celebró la XI GALA DEL DEPORTE y distinguió al nuevo deporte del Datchball, nacido en Aragón, con una mención especial a mi labor como creador y promotor. Además, en el 2016, el proyecto "Datchball, un deporte integrador" del CEIP Parque Europa Utebo fue elegido finalista autonómico para el Premio nacional a la Acción Magistral 2016 en la categoría de Educación Infantil y Primaria.

### Conclusión

Esta historia de éxito que es el Datchball no habría sido posible sin todas las personas que en alguna ocasión han colaborado con nosotros con entusiasmo, profesionalidad y talante positivo o son los patrocinadores que respaldan nuestros torneos y cursos. El Datchball es no sólo un deporte escolar, nacido en la escuela y pensando para la escuela, sino una comunidad que disfruta y crece día a día, compartiendo experiencias y difundiendo valores que son beneficiosos para el conjunto de la sociedad.

### Información adicional

[www.datchball.com](http://www.datchball.com)

datchball@gmail.com

Tfno: 674812323

Venta de pelotas en [www.ranking.es](http://www.ranking.es)

Vídeo del origen del Datchball:

<https://www.youtube.com/watch?v=379RURLEgyk>

El link del tutorial es:

<https://www.youtube.com/watch?v=B7tB0o4ui1U>

Otros vídeos explicativos:

- Origen y evolución: [https://youtu.be/BqSKD\\_NzOYI](https://youtu.be/BqSKD_NzOYI)

- Sistema de puntuación:

[https://youtu.be/X9qkCiQk\\_Do](https://youtu.be/X9qkCiQk_Do)

- Situación actual: <https://youtu.be/E3Z0ZbRswL8>

- Valores y claves de éxito:

[https://youtu.be/o2gShKp\\_tRE](https://youtu.be/o2gShKp_tRE)

Creación del primer campo de Datchball. Este campo se creó en Alagón en el año 2015 dentro de un proyecto deportivo que pretendía dar cabida a nuevos deportes emergentes en esta localidad, fruto de su expansión a través de los torneos y actividades extraescolares.



# Neurociencia y emociones en Educación Física

**Martín Pinos Quílez**

Asesor de Innovación Educativa del Centro de Profesorado Juan de Lanuza de Zaragoza

¿Cuál es la mejor forma de aprender? Quizá esta cuestión es tan esquivada como el saber si nos influyen más los genes o el ambiente. A la Psicología y la Pedagogía se une ahora la Neuroeducación, estudiando cómo funciona y aprende el cerebro y el sistema nervioso, para intentar amortiguar las limitaciones cognitivas y observacionales que nos impiden alcanzar una respuesta concluyente.

Como expresaba en esta misma revista, en otro momento (Pinos, 2018), las tres ces, Corazón, Cerebro y Cuerpo, en conexión con las demás personas, interactúan equilibradamente en el aprendizaje y la vida al sentir, pensar y actuar, reclamando la necesidad de un modelo de pedagogía del equilibrio entre las distintas, pero simbióticas, facetas del ser humano. Ninguna asignatura, como la Educación Física, ofrece tantas oportunidades para que estas tres esferas que nos constituyen como lo que somos, se expresen, vivencien y confluyan de forma natural y mantenida. La influencia que el cerebro, la mente, las emociones tienen sobre el cuerpo es equivalente a la que el cuerpo ejerce sobre ellas (Damasio, 2018), y es eso lo que explica buena parte de la potencialidad de la Educación Física para nutrir, además de las motrices, las capacidades cognitivas y socioemocionales que la educación ansía desarrollar.

El papel activador del aprendizaje y la mejora de la cognición por parte de la actividad física ha sido demostrado en muy variados estudios (Armstrong, 2008; Ploughman, 2008; Ratey, 2008; Stevens et al., 2008; Hillman et al., 2009; Chaddock, 2010; Mora, 2013) avalando la certeza de que cuerpo y cerebro funcionan y aprenden de forma interconectada. Las tareas y actividades planteadas en Educación Física no solo mejoran las capacidades físicas y las conductas motrices, sino que estimulan las capacidades cognitivas y socioemocionales al actuar sobre la plasticidad cerebral, el aumento de las sinapsis neuronales, la vascularización del cerebro y la neurogénesis en zonas tan sensibles para el aprendizaje como el hipocampo, centro gestor de la memoria a largo plazo (Pinos, 2019). La liberación de endorfinas (Anish, 2005), nuestros analgésicos naturales; de dopamina (Goekint et al., 2012), el neurotransmisor de la alegría; el aumento del BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor) que estimula la motivación, la memoria y la atención; la inhibición del cortisol, la hormona del estrés...; son efectos llamativos y nada desdeñables para resituar la Educación Física en la posición educativa que merece. A la luz de la investigación, habría que cuestionarse si el peso de la tradición, la presión por el rendimiento académico y la mejora de ciertas competencias evaluadas por organismos internacionales (sospechosamente vinculados a la empresa y no a la educación) para elaborar rankings comparativos de países, debe llevar a la equivocada tentación de minorar los tiempos de actividad física y deportiva. Recorte que cíclicamente, en función de los vaivenes gubernamentales, se realiza en favor de disciplinas más académicas que, tal y como nos demuestra la ciencia, requieren de un cerebro que encuentra en la actividad física y en el juego sustento y estímulo para cambiar, expandirse y, por tanto, aprender (Pinos, 2019).



Una Educación Física de calidad no debería permanecer al margen de las aportaciones que a las ciencias del aprendizaje está haciendo la Neurociencia. Por ejemplo, que el refuerzo positivo vigoriza las sinapsis neuronales implicadas en el aprendizaje, lo que debería llevarnos a mimar el lenguaje verbal y corporal con el que retroalimentamos al alumnado: “excelente, bien, lo estás consiguiendo, mucho mejor, todavía no, pero sigue así y lo conseguirás...”; palabras que acompañadas de una mirada franca y sincera de admiración incondicional, de una sonrisa..., contribuyen a mejorar sus propias expectativas de logro.

---

## *Una Educación Física de calidad no debería permanecer al margen de las aportaciones que a las ciencias del aprendizaje está haciendo la Neurociencia*

---

En Educación Física sabemos muy bien, como ya planteara Marteniuk al estudiar los mecanismos del aprendizaje motor, que el cerebro necesita constantemente seleccionar información, discriminar estímulos, tomar decisiones y ejecutarlas controlando y reajustándose en función de la retroalimentación que nuestros sentidos, o agentes externos, nos proporcionan; y para todos esos procesos se vale de la atención. La atención no es un regalo que nos hace el alumnado sino una conquista que requiere agudizar nuestro ingenio para presentar de forma estimulante los temas (con un buen juego, vídeo, visita, experiencia, narrativa lúdica...), variar las propuestas didácticas, los recursos, los estilos de aprendizaje y las formas e instrumentos de evaluación. “La combinación de curiosidad y juego dinamiza la pasividad” (Pinos, 2019, p. 41) así que deberían evitarse las reticencias que a veces se observa en parte del profesorado a ambientar, ludificar o gamificar nuestras unidades didácticas.

El juego, como factor esencial en el desarrollo y maduración del ser humano, ha sido objeto de numerosos estudios, que también han revelado su papel decisivo en el desarrollo de los mamíferos y las aves (Damasio, 2018). Cualquier dominio de acción, cualquier bloque de contenidos se puede beneficiar de la influencia de una imaginativa ambientación que

sumerja al alumnado en una aventura, en la que los aprendizajes o problemas a resolver se presentan como retos, desafíos...; una empresa a la altura de esa magnífica clase.

Cuando se practica un nuevo aprendizaje muchas neuronas se activan al unísono en nuestro cerebro; si mediante la repetición o el entrenamiento esas neuronas que se activan juntas, conformando una red temporal, lo hacen de forma reiterada acaban conectándose y forman una nueva red neuronal permanente. A este proceso, desde el punto de vista neurocientífico, es lo que llamaríamos aprendizaje y pone el acento tanto en la importancia de la repetición de aquellos aprendizajes que realmente son relevantes, como de la plasticidad cerebral.

Nuestro orgullo como especie nos ha llevado a marcar distancia con los animales, incluso los más cercanos en la cadena evolutiva, poniendo el acento en nuestras hinchadas capacidades cognitivas. En la sabana y ecosistemas primigenios, hace 200.000 años, el homo sapiens no sobrevivió por ser más fuerte o más rápido que sus presas y depredadores; muy al contrario, a menudo la situación era la inversa. Pero ahí estaba nuestra inteligencia que transcendía ese cuerpo que no nos separa gran cosa de otros mamíferos o primates... Nos autodenominamos seres racionales para marcar claramente la diferencia con el resto de seres irracionales que disponen tan solo de instintos, o a lo sumo de emociones (y algunas limitadas facultades cognitivas) para guiar su conducta. Por el contrario, cuando son las máquinas dotadas de inteligencia artificial las que pinzan nuestro orgullo de especie, se postula que lo que nos hace en esencia humanos en nuestra capacidad de emocionarnos y mostrar sentimientos. ¡Qué paradoja que lo que nos hace más humanos sea nuestra biología más animal!

Y en este contexto, a pesar de que nuestros genes siempre han estado programados para el movimiento y la acción intensa (Pellicer, 2015), el cuerpo y lo que con él conecta, las conductas motrices, pasan históricamente a un plano subordinado a la esencia más sublime y etérea del ser humano: la mente racional y emotiva. El cuerpo se convirtió durante mucho tiempo en la carcasa, el embalaje material que da sostén al intelecto o al espíritu, merecedor por tanto de escasa atención; el paso siguiente fue considerarlo algo más que el envoltorio,



y se habló de la morada, del templo de la mente, que debía ser cuidado y respetado. A día de hoy, los estudios del cerebro han llevado a replantearse hasta qué punto la mente, o la consciencia misma, son lo que son y se construyen indisolublemente con el cuerpo que le da el sostén (Damasio, 2018). Claxton (2016, p. 17) es más directo cuanto lo plantea en estos términos: no tenemos cuerpo; somos cuerpo.../ No lo poseo ni lo habito; surjo de él”, por lo que, para este profesor de la Universidad de Winchester, las inteligencias cognitivas (lingüística, matemática...) y emocionales son aspectos de la inteligencia corporal.

Durante mucho tiempo la antropología ha justificado el éxito evolutivo de nuestra especie en la aparición del lenguaje verbal y en la habilidad para construir y manejar herramientas (signos inequívocos de nuestra inteligencia). Solo en los últimos años se ha cuestionado si la naturaleza social del ser humano y su increíble capacidad de socializarse pudiera constituir la punta de lanza de ese impulso evolutivo (Bermúdez, 2014; Bueno, 2017; Damasio, 2018). Y no hablamos de una socialización instintiva, “robótica”, tal y como vemos en muchas especies de invertebrados como hormigas, abejas..., o incluso las bacterias, que se comunican y muestran conductas cooperativas genéticamente impuestas. Nos referimos a esa fascinante capacidad para relacionarnos y decidir cooperar, auspiciada por nuestra naturaleza, pero no ineludiblemente determinada por los genes. Desdeñar en Educación Física la fuerza que para el aprendizaje tienen los juegos, retos y deportes cooperativos, y de la cooperación interna en el marco de los deportes de equipo, es obviar la propia naturaleza social del ser humano.

Damasio (2018) apunta una atrevida hipótesis al proponer que, por delante del lenguaje, las herramientas o la socialización, ha sido el amplio abanico

de emociones y sentimientos que hemos desplegado la verdadera motivación para la expansión del intelecto humano y la búsqueda de recursos para mejorar sus condiciones de vida. Entendiendo que las distintas emociones surgen como respuestas adaptativas a los estímulos ambientales, frente a la limitada gama de emociones detectables en el reino animal, el homo sapiens perfeccionó un extenso repertorio de programas de acción (emociones, sentimientos y otros estados afectivos) para garantizar su supervivencia como organismo y como especie.

Si la emoción decide y la razón justifica, como nos dice Aguado (2015), se entiende mal la escasa atención que el cuerpo docente, y los programas, damos a este sustrato esencial del psiquismo y del comportamiento en nuestras aulas y patios. Sentir fatiga o fortaleza, opresión en el pecho o alivio, que los músculos se contraen o relajan, que la garganta se seca, los intestinos se encogen o la cara se sonroja son algunas de las muchas señales con las que la emoción nos habla para indicarnos si lo que hacemos, o la situación en la que estamos, ha de ser percibida como agradable o desagradable. O tal y como lo interpreta nuestro cerebro, si es bueno o no para la supervivencia (Damasio, 2018). Toda emoción cumple una función adaptativa, pero para el aprendizaje unas son más pertinentes, útiles, que otras. Siendo que toda emoción que siente el alumnado puede ser analizada de forma primaria y sencilla por su valencia agradable o desagradable, hay que tener en cuenta que en el primer caso la motivación asociada será de acercamiento al aprendizaje, mientras que en el segundo lo será de rechazo, ataque o evitación.

Los estudios, cada vez más numerosos, de cómo aprende el cerebro reafirman la vinculación entre emoción y pensamiento. Mientras que los estados emocionales desagradables aturden las conexiones entre el neocórtex, o cerebro racional, y el paleocórtex, o cerebro límbico (emocional), enturbiando la capacidad de aprendizaje, las emociones agradables como la curiosidad, la admiración y la seguridad, facilitan el aprendizaje (Aguado, 2014). Siguiendo precisamente el modelo de este autor, la consecuencia directa de esta realidad es que necesitamos generar situaciones didácticas que promuevan o se amparen en las emociones primarias (genéticas) percibidas como agradables y sus motivaciones asociadas: la curiosidad, que despierta el interés; la admiración, que induce a imitar al profesorado como referente; la seguridad que lleva al control; y la alegría, que anima al alumnado a querer seguir

haciendo eso que le alegra. Estas cuatro emociones se acompañan de otras emociones que se perciben como desagradables y cuya motivación asociada no se suele avenir bien con la finalidad de promover aprendizajes en el ámbito escolar: el miedo, que empuja a huir o evitar; la rabia, que impulsa a atacar o a la lucha; el asco, que provoca aversión o rechazo; y la tristeza, que disuelve las ganas de seguir. La valencia negativa de esas emociones, al ser percibida por el cerebro, obliga a focalizar la atención en el estímulo que las desencadena; si en ese momento la niña o el niño está en clase, su atención no estará en lo curricular, su cerebro no puede aprender, tan solo reacciona ante lo que le da miedo, rabia o asco queriendo evitar, atacar, rechazar...

Aun quedarían dos emociones genéticas que se mueven entre los extremos de ese vector agradable-desagradable: la sorpresa, por la que todo el organismo parece detenerse un instante para focalizar su plena atención en aquello que nos sorprende y automáticamente, sin mediar la cognición, pasar a la emoción adecuada en función de la naturaleza del estímulo; es decir si se trata de un estímulo peligroso pasamos a miedo, rabia..., o si es positivo aparecerá la alegría, curiosidad...Y la culpa, la emoción de la segunda oportunidad, que si bien empieza con un desagradable sentimiento hacia uno mismo por lo que percibimos como un error o flaqueza inaceptable, se resuelve de forma positiva al instar a reponer o reparar el daño causado.

Mora ha difundido insistentemente el gusto de nuestro cerebro por la novedad. La rutina puede proporcionar seguridad, pero lo rutinario induce al desinterés y la desmotivación. Empezar nuestras unidades didácticas o proyectos con algo novedoso, sorprendente, inesperado, incluso provocativo, garantiza la mejor predisposición del alumnado al focalizar intensamente su atención. A continuación, despertemos su interés, activando la emoción curiosidad, presentando retos motivantes y significativos o buenas y sugestivas preguntas, ambientando la secuencia didáctica con una narrativa fantástica, imaginativa, que les enganche... Sacar partido de nuestro papel de referentes implica ser muy conscientes de que para lo bueno y para lo malo, el profesorado es un modelo a imitar por el grupo. En



apoyo a las teorías del aprendizaje por modelaje de Bandura (1987), el papel que la admiración y las neuronas espejo, descubiertas y ampliamente estudiadas por Rizzolatti, pueden representar en las clases es, por lo que hoy sabemos, muy relevante.

Sorpresa, curiosidad, admiración..., abren el camino para permitir que la seguridad, una emoción sustentada en la serotonina como neurotransmisor, se pueda convertir en el estado emocional cardinal en Educación Física. El alumnado está en esta emoción cuando siente que controla; cuando confía en sí mismo y en las demás personas; cuando el clima del aula respalda y valora lo que es de forma amigable y afectivamente positiva. La importancia del control, como motivación de la seguridad, obliga a repensar qué nos dicen los estudios del cerebro y el aprendizaje sobre la repetición, de la que antes he hablado. No olvidemos que adquirir una habilidad o destreza de cierta complejidad requiere a menudo de una ejercitación insistente basada en la repetición.

Y por último la alegría, una emoción muy agradable pero que dispersa por lo que tiene una ubicación ideal en los momentos finales de un tema, al celebrar los resultados de un buen trabajo o como manifestación espontánea de una victoria o logro.

Resumiendo... La neurociencia está confirmando o desmintiendo la utilidad de ciertas prácticas educativas. Hoy sabemos la importancia del movimiento, del juego y de la práctica de actividad física sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales al incidir sobre la plasticidad cerebral, el aumento de sinapsis neuronales, de la vascularización del cerebro y de la neurogénesis. En la infancia el juego es el estímulo principal para el

aprendizaje y el desarrollo cerebral, como también nos recuerda Brown (2010). Y lo que quizá es más importante: nuestro alumnado debe aprender (porque eso le da una nueva y optimista perspectiva de sí mismo) que da igual cómo somos ahora, el cerebro y su cuerpo no son estáticos y gracias al aprendizaje, a las experiencias repetidas o al entrenamiento podemos seguir aprendiendo y desarrollándonos a lo largo de toda la vida.

### Referencias bibliográficas

Aguado, R. (2014). Es emocionante saber emocionarse. Madrid: Eos.

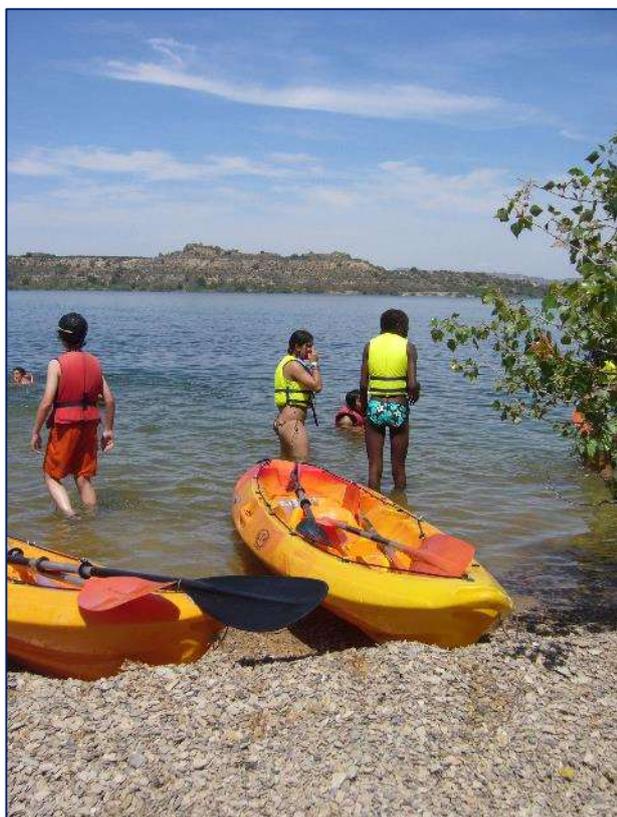
Aguado, R. (2015). La emoción decide, la razón justifica. Madrid: Eos.

Anish, E. J. (2005). Exercise and its effects on the central nervous system. *Curr Sports Med Rep*, 4 (1), 18-23.

Armstrong, S. (2008). Teaching with the brain in focus. New York: Scholastic.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

Bermúdez, J. M. (2014). La evolución del talento. Cómo nuestros orígenes determinan nuestro presente. Barcelona: Penguin Random House.



Brown, S. (2010). ¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma. Barcelona: Urano.

Bueno, D. (2017). Neurociencia para educadores. Barcelona: Octaedro.

Chaddock, L. (2010). Children's brain development is linked to physical fitness. University of Illinois. Recuperado de [http://news.illinois.edu/news10/0915\\_brain\\_development\\_and\\_fitness\\_art\\_kramer.html](http://news.illinois.edu/news10/0915_brain_development_and_fitness_art_kramer.html)

Claxton, G. (2016). Inteligencia corporal. Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa. Barcelona: Plataforma editorial.

Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas. Barcelona: Destino.

Goekint, M., et al. (2012). Acute running stimulates hippocampal dopaminergic neurotransmission in rats, but has no influence on rain-derived neurotrophic factor. *J Appl Physiol*, 112 (4), 535-541.

Hillman, C.H. et al. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*. 159 (3). 1044-1054. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2667807/pdf/nihms94275.pdf>

Mora, F. (2013). Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

Pinos, M. (2018). Con corazón y cerebro. *Forum Aragón*. Nº 23, 26-29.

Pinos, M. (2019). Con corazón y cerebro. Aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento. Pendiente de edición.

Pellicer, I. (2015). NeuroEF. La revolución de la Educación Física desde la Neurociencia. Barcelona: Inde.

Ploughman, M. (2008). Exercise is brain food: The effects of physical activity on cognitive function. *Developmental Neurohabilitation*, 11(3), 236-240.

Ratey, J.J. (2008). Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain. New York: Little, Brown.

Stevens, T., To, Y., Sarah, J., & Lochbaum, M. (2008). The importance of physical activity and physical education in the prediction of academic achievement. *Journal of Sport Behavior*, 31(4), 368-388.

# Pasado, presente y futuro de la Educación Física en el colegio Salesianos Huesca.

## Un proceso compartido de reflexión de la práctica docente y planificación de un itinerario coordinado de aprendizajes

**Isabel Belenguer Losfablos**

Profesora de EF en EP y directora pedagógica de Educación Infantil y primaria

**Antonio Ibor Marcuello**

Profesor de EF en EP, director pedagógico del centro

**Nicolás López Lorda**

Profesor de EF en ESO, coordinador de innovación del Centro

**José Antonio Julián Clemente**

Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (campus Teruel), Universidad de Zaragoza

### 0.- Introducción

Para nuestro equipo de personas la primera y más alta intención de la acción educativa es promover la integración, la cohesión social, la participación y la calidad de vida de todos y todas, especialmente de los jóvenes y niños que se encuentran en diversas formas y por diversos motivos marginados de la sociedad. Para desarrollar al máximo el potencial de cada uno de los alumnos y alumnas y favorecer la adquisición de competencias que les permitan ser agentes de cambio para la justicia y equidad social, es clave aprovechar todas las sinergias, itinerarios y conocimientos que puedan compartirse entre la comunidad educativa para favorecer aprendizajes significativos con la máxima eficiencia. Así generar una cultura de escuela que aprende supone una estrategia fundamental en los procesos de innovación sistémica desarrollados en la escuela.

En este contexto la educación física escolar ha demostrado tener un potencial muy grande para favorecer: itinerarios coordinados de aprendizaje, procesos compartidos de reflexión de la práctica docente y el planteamiento de situaciones sociales de referencia origen de proyectos interdisciplinares en todo el centro.

Mostramos aquí algunas pequeñas reflexiones sobre el proceso de innovación desarrollado en la escuela que nos ayudan a caminar con la seguridad que brinda el basar la acción docente en procesos compartidos y basados en evidencias científicas.

### PASADO 1.- Una educación física desde la ciencia para el desarrollo integral de cada niño/a y de cada joven. Decisiones que aportaron al diseño del currículum de educación física en Aragón.

La Educación Física debe aproximar los conocimientos que constituyen la cultura básica que representan las prácticas motrices (prácticas sociales de referencia) y atender a las demandas sociales. Una de estas demandas sociales hace referencia a la salud, su promoción y la utilización constructiva del ocio. Además, hemos de valorar las aportaciones significativas desde las prácticas motrices al desarrollo integral de las competencias clave.

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

Así se constituyó un grupo de trabajo estable entre el profesorado de educación física del centro desde el año 2004. Además del profesorado del centro escolar, el estudio estuvo respaldado por las personas y recursos aportados por el antiguo CPR de Huesca y por el grupo de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) que

aglutina docentes de las Facultades de Ciencias Humanas y de la Educación y de Ciencias de la Salud y del Deporte, ambas dentro del Campus de Huesca (Universidad de Zaragoza).

Fruto del trabajo coordinado se elaboraron diferentes materiales y reflexiones, que ayudaron a definir el modelo de educación física actual del centro, a destacar:

### 1.1 Reflexión de la práctica docente a partir del análisis del clima motivacional, la teoría de metas de logro y su implicación en los procesos de aprendizaje en educación física escolar.

La oportunidad de participar en el proceso de elaboración de la Tesis doctoral del Doctor José Antonio Julián (2009) "Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en aula y el nivel de reflexión docente", significó la posibilidad de establecer rutinas continuas de reflexión entre docentes y de intervención-acción compartida en la práctica docente para mejorar el clima motivacional.

Los estudios evidencian la importancia de que los profesionales de la actividad física, orienten sus clases hacia la tarea, para crear implicaciones óptimas que generen conductas adaptativas hacia el área. Y es que sabemos que un clima motivacional implicado a la tarea, predice mayor motivación intrínseca en el contexto de logro estudiado (Goudas, 1998), predice del mismo modo, pero de manera negativa, la ansiedad cognitiva y somática y con menos procesos de estrés (Cervelló y Santos-Rosa, 2000a; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000).

El proceso consistió en el dominio de gestión de las siguientes áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea. (Ames, 1995: 173).

### 1.2 Definición del paradigma desde el que abordar los aprendizajes de la educación física escolar y su aportación a las competencias.

Descriptor de las Áreas	Estrategias
Tarea Diseño de las tareas y actividades.	- Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. - Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
Autoridad Participación del sujeto en el proceso instruccional	- Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. - Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	- Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. - Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. - Centrarse en el autovalor de cada individuo.
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	- Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. - Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback; dirección del trabajo.	- Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. - Implicar al sujeto en la autoevaluación. - Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. - Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Proyecto de innovación 2009-2010: "Planificación y programación de la Educación Física escolar en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de competencias básicas desde una perspectiva de equilibrio en el desarrollo de competencias específicas"

P. Meirieu Sciences Humaines H. S. N°24.

"El objetivo de la escuela debería ser el permitir a cada uno encontrar en saberes universales respuestas a cuestiones singulares"

Para Larraz (2008) como **área educativa enmarcada en la institución escolar, la educación física debe colaborar e intervenir para lograr la consecución de los fines educativos de la escuela a través de su identidad disciplinar, de lo propio, de lo que le pertenece como disciplina, de lo que le diferencia de**

**otras.** Esta identidad se la da el concepto de (conducta motriz) entendida como “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, P., 1999: 74). **Este concepto supera el comportamiento motor, el movimiento en sí, para pasar a la comprensión de la conducta motriz como reflejo de la persona que actúa con un sentido y una intencionalidad.**

La conducta motriz aparece unida a la implicación total de la persona actuante. Por consiguiente, las conductas motrices, debido a la implicación global y unitaria de la persona, resultan de gran ayuda para formar y desarrollar los diferentes ámbitos de la persona.

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

Así pues, nuestro modelo de innovación tenía una finalidad y direccionalidad clara, apartándonos de los modelos que se centran en introducir prácticas lúdico-deportivas novedosas como medio de la innovación. Para nosotros es clase que “la innovación en educación física no es una simple aspiración para un nuevo embalaje. Precisa un cambio de paradigma, es decir una renovación en profundidad de la concepción de la actividad corporal, de las prácticas lúdicas y deportivas. Apela a una pertinencia nueva centrada sobre la acción motriz.” (Parlebas, P., 2006)

En nuestro contexto y el trabajo realizado en los últimos años, hemos realizado una clasificación basada en cinco competencias. Cinco grandes clases de experiencias motrices que responden a la lógica interna de las situaciones sociales de referencia y deben abordarse en cada curso escolar de forma equilibrada. La principal razón de esta clasificación, responde a que las actividades enseñadas no plantean el mismo tipo de problemas al aprendiz, ni los recursos cognitivos movilizados son de la misma naturaleza.

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

- Actuar en contextos de actividades variadas
- Interactuar con otros en los contextos deportivos
- Adoptar un modelo de vida activo

A partir del análisis de los textos legales que establecían el currículum de la educación física, estructuramos las finalidades de la educación física en cuatro grandes bloques, completando a Larraz (2004) y teniendo en consideración estas dos orientaciones curriculares:

- o En relación a la pedagogía de las conductas motrices:
  - Desarrollar las conductas motrices, así como las competencias y recursos necesarios para su construcción, que le permitan actuar en contextos y actividades variadas.
- o En relación a la pedagogía a través de las conductas motrices:
  - Facilitar el descubrimiento activo del patrimonio cultural que suponen las diversas actividades corporales (físicas, deportivas y artísticas)
  - Adquirir competencias necesarias para la gestión de su vida física de forma saludable, adoptando un modelo de vida activo
  - Aplicar y construir principios de ciudadanía y valores permitiendo interactuar con otros en los contextos de práctica de actividad física.

Así estas competencias relacionadas con los dominios de acción de Parlebas fueron las que tenemos en el cuadro.



Dominios de Acción Motriz	Competencias específicas educación física escolar
Dominio 1: Acciones entorno físico estable	CE 1: Construir, realizar y valorar individualmente acciones motrices que se pueden medir.
Dominio 2: Acciones oposición interindividual	CE 2: Oponerse individualmente desarrollando estrategias en ataque y defensa para superar al oponente.
Dominio 3: Acciones de cooperación	CE 3: Cooperar y/o oponerse colectivamente para conseguir un objetivo común.
Dominio 4: Acciones de cooperación-oposición	
Dominio 5: Acciones entorno físico incertidumbre	CE 4: Decodificar información y adaptar su motricidad genérica y específica a distintos tipos de medio ambiente con incertidumbre
Dominio 6: Acciones intenciones artísticas y/o expresivas	CE 5: Crear, interpretar y valorar acciones con objetivo artístico, estético o expresivo.

Este análisis de las conductas motrices nos permitió el diseño de un currículum vertical del área desde la educación infantil a la educación secundaria con la concreción de las competencias específicas y transversales del área a adquirir por nuestro alumnado. Algunas de estas aportaciones fueron válidas para el diseño de la propuesta del currículum de Educación Física en Aragón en Educación Primaria y Secundaria.

### 1.3 Otros materiales, artículos, libros y colaboraciones fruto del proceso trabajo del grupo de reflexión

Consideramos una fase importante dar a conocer a la comunidad educativa las conclusiones y algunas de las propuestas concretas de trabajo puesto que nos permite enriquecernos compartiendo el conocimiento.

- La Educación Física en las aulas: aprender a partir de un proyecto. Gobierno de Aragón. 2005
- Tres vueltas al patio. Aportaciones desde un proceso de investigación colaborativa al tratamiento de la Carrera de Larga Duración en el marco escolar. Inde 2009. Barcelona
- Planificación y programación del dominio de acciones motrices con intenciones artístico expresivas en la educación física escolar en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de competencias básicas. Proyectos innovación educativa. Gobierno de Aragón. 2011.

**PRESENTE 2.- Decisiones paralelas al proyecto de innovación. Participación en cargos y órganos de responsabilidad del centro. Fomento de metodologías activas y desarrollo de procesos colegiados de desarrollo profesional y de reflexión de la práctica docente.**

Una de las primeras conclusiones que se extrapolaron del grupo de trabajo de educación física al claustro de profesores, es que esta dinámica de trabajo generada por el grupo entorno a la reflexión sobre la propia práctica docente resultaba válida para el resto de materias. Así fue como empezaron a generarse propuestas formativas encaminadas a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de todas áreas-materias en las diferentes etapas educativas. El liderazgo de esta situación supuso la participación del profesorado de educación física en cargos y órganos de responsabilidad.

Fruto de la necesidad de la mejora continua del profesorado y en consonancia de las directrices de la institución junto con las propuestas metodológicas de la LOMCE, se impulsó la implantación de las metodologías activas. El cambio del rol del docente de manera generalizada se asumió con el proceso de implantación del aprendizaje cooperativo, inknowaction (integración de las TIC en el aula) y el aprendizaje basado en proyectos.

El éxito de la implantación de estas metodologías es la implicación del profesorado, tanto en su elección como en el diseño de las fases de implantación. Para garantizar el impacto sobre el alumnado se constituyó un grupo de trabajo que dinamizaba a los distintos equipos pedagógicos. Este grupo ha evolucionado y se ha diversificado implicando a la totalidad del claustro en diferentes equipos de pauta metodológica (EPAM) cuya finalidad es marcar líneas comunes y verticales en las diferentes propuestas metodológicas que se aplican, así como orientar y aportar soluciones en los posibles problemas que conlleva la puesta en práctica. De esta manera se permite empoderar al profesorado en estrategias específicas para aplicar las diferentes metodologías en el aula.

Una pequeña síntesis de los procesos de innovación sistémica queda reflejada en:

- Una escuela que aprende: procesos de gestión de cambio en Salesianos Huesca. Actas I Congreso Internacional Innovación Educativa Gobierno Aragón. (2017)
- Transformación de los espacios educativos en procesos sistémicos de innovación en Salesianos Huesca. Actas II Congreso Internacional Innovación Educativa Gobierno Aragón. (2018)

### **FUTURO 3.- Proyección del área y el centro: la educación física como catalizadora de proyectos y mejora del aprendizaje cooperativo.**

La EF camina hacia el fomento de proyectos interdisciplinarios potentes en nuestro centro. Tiene un aspecto muy valioso: su objeto de estudio es una situación competencial global por sí misma. Así por ejemplo desarrollamos el proyecto interdisciplinar de transporte activo a la escuela con alumnos de quinto y sexto de educación primaria. El desplazamiento activo al colegio tiene un alto potencial aglutinador para implicar y conectar aprendizajes de diferentes áreas, así como desarrollar actitudes crítica y comprometida con el entorno próximo y promover la autonomía del alumno. En educación secundaria se ha llevado a cabo el proyecto interdisciplinar “¿Para qué comemos?” cuya finalidad era reflexionar sobre cómo conseguimos la energía y en qué la gastamos.

La visión de la EF que hemos expuesto con anterioridad y asumida en nuestro centro, tiene un gran potencial para la movilización de aprendizajes escolares, ya que las actividades propuestas al alumnado son una situación competencial por sí mismas; movilizan todos los recursos disponibles (saberes, actitu-



des, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones que se conectan con la vida real del alumnado. Las diferentes acciones motrices y su integración en el propio estilo de vida activo, culto y saludable del alumnado constituyen una situación social de referencia de fácil representación en casi cualquier contexto educativo. Utilizarlas como desencadenante en los proyectos interdisciplinarios permite revelar con más intensidad y de manera activa el patrimonio cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, y darles contexto significativo a muchos aprendizajes en el ámbito escolar.

### **Bibliografía**

- Delaunay M. (1993). *Connaisances et compénces en EPS*. *Revue EPS de l'Académie de Nantes*, 8, 7-26.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Clave y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.
- Larraz, A. (2004). *Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria*. En Lagardera, F., y Navega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Edicions de la Universitat de Lérida. Lérida.
- Larraz, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. En Estrada, N. y Rovira, G. (coord.). *XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Larraz, A. (2009). *¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? Tandem*. *Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Parlebas, P (2003). *Un nuevo paradigma en educación física: los Dominios de acción motriz*. Congreso FIEP, *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-recreativas*. Cáceres del 3 al 7 de septiembre de 2003.
- Sanz, D. y Julián, J. A. (2004). *Familiarización e integración de los elementos componentes del juego. Contenidos de aprendizaje del tenis para primaria*. En Sanz, D. (Coord.). *El tenis en la escuela*. Barcelona. Paidotribo.
- Zabala, A. Y Arnau, L. (2007). *Cómo comprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona. Graó.

# EducaFísicaTE: La Mención Curricular de Educación Física como espacio compartido e innovador de aprendizaje

José Antonio Julián Clemente

Alberto Aibar Solana

Javier Zaragoza Casterad

Inmaculada Tena Porta

Alberto Abarca Sos

Néstor Belvis de Miguel

Nuria Tartaj Morata

Eduardo Ibor Bernalte

Universidad de Zaragoza

Mail de contacto: jajulian@unizar.es

Facebook y Twitter del proyecto: @educafisicate

## Introducción

Todos sabemos que la formación inicial del profesorado es un periodo sensible en el desarrollo del futuro profesional. Sensible ya que puede ser una oportunidad de ver, sentir y formarse en la posibilidad de organizar el aprendizaje en un centro educativo implicando al contexto social próximo, con y para el alumnado.

Como señala López-Ros (2015a, 2015b) es necesario acercar las situaciones de prácticas reales al mundo universitario. Por lo que es necesario acercar el mundo escolar a la universidad con el fin de conectar la teoría con la práctica con el fin de desarrollar un buen conocimiento teórico-práctico que guíe al docente novel en sus primeros años de docencia y le ayude a evolucionar lo largo de toda su carrera.

El contexto de este proyecto se circunscribe al Grado de Maestro en Educación Primaria y su Mención de Educación Física en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Campus de Teruel) y parcialmente en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Campus de Huesca). Las asignaturas afectadas son cinco, que representan el 100% de la oferta del título para realizar la especialización del grado que se realiza en 4º curso. Las 5 asignaturas son las siguientes:

- Actividades físicas artístico-expresivas
- Actividades físicas colectivas
- Actividades físicas de oposición y cooperación
- Actividades físicas en el medio natural

- Actividades físicas individuales.

La puesta en acción de este proyecto ha conllevado un CAMBIO RADICAL en nuestra relación pedagógica con el contexto de la ciudad y de los centros del entorno con el alumnado y la configuración de las materias ofertadas como optativas en la formación de la Mención de Educación Física. El equipo docente que ha hecho posible esta innovación realizó en julio de 2016, al finalizar las asignaturas en su momento presencial y de realizar la calificación del alumnado, una reflexión profunda en la que afloraron una serie de problemas sobre cómo enfocar la formación inicial del profesorado. Esta realidad “incómoda” fue el motor de una transformación total en nuestra relación pedagógica con el contexto de la ciudad, con los centros educativos del entorno, con el alumnado y con la configuración de las materias ofertadas como optativas en la Mención de Educación Física (MEF) en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza en el Campus de Teruel.

Ya hemos hablado de algunas partes del proyecto EducaFísicaTE en otros momentos (Julián, Zaragoza, Abarca-Sos, Aibar, Tena, Ibor, Belvis y Tartaj, 2017; Julián, Abarca, Belvis, Tartaj, Aibar, Zaragoza, Tena, e Ibor, 2017; Julián, Abarca, Belvis, Tartaj, Tena, Zaragoza, Ibor y Aibar, 2017; Julián, Abarca, Zaragoza, Aibar, Murillo, Tena, Ibor, Belvis y Tartaj, 2017; Julián y Borges, 2017; Julián, Tartaj, Domingo, Abarca, Belvis e Ibor, 2017). Pero este es un buen momento para evidenciar como diferentes conceptos

pedagógicos se van interrelacionando a partir de la concepción de un proyecto educativo global.

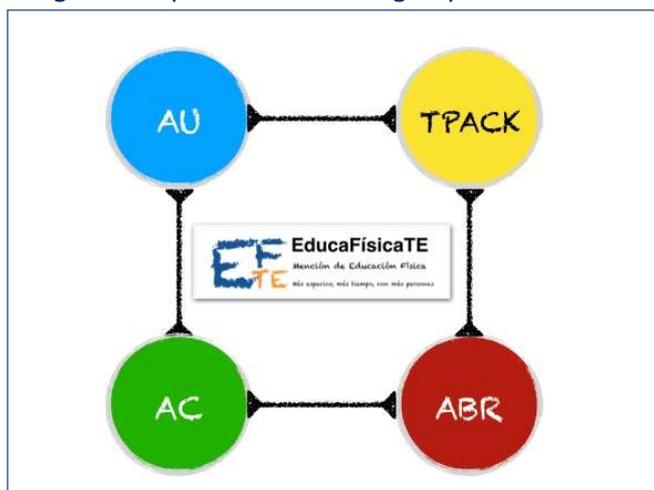
Vamos a estructurar el texto en tres niveles diferentes. El primero el de las siglas y acrónimos. El segundo el de las “grandes palabras educativas” y el tercero “conceptos clave” que envuelven al proyecto. No hablaremos de todos ellos por cuestión de espacio, pero sí que dejaremos apuntadas cosas en todos los niveles.

### Primer nivel. Las siglas y los acrónimos

El primer nivel presenta las siguientes siglas y acrónimos (Ver Figura 1). A saber:

- AU: Autonomía del alumnado.
- TPACK: Modelo TPACK (Technology, Pedagogy And Content Knowledge) (Mishra y Koehler, 2006; Koehler, Mishra y Cain, 2013)
- AC: Aprendizaje cooperativo. (Puyolás, 2004; Puyolás, 2008; Zariquiey, 2016).
- ABR: Aprendizaje Basado en Retos.

Figura 1. El primer nivel. Las siglas y los acrónimos.



**AU. Autonomía del alumnado.** Para que un sistema universitario sea exitoso requiere que el alumnado esté motivado; pero también es importante entender que estos estudiantes requieren profesores que motiven, alienten y animen, pues de ellos dependerá que se pueda crear un ambiente adecuado para el aprendizaje (Boekaerts, 1996). El docente universitario es uno de los principales agentes encargados de crear un clima acorde para el aprendizaje del alumnado. Estudios como el de Standage, Duda y Ntoumanis, (2005) ponen de manifiesto la importancia de la motivación en los alumnos de cara a su aprendizaje, teniendo como referente la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci,

2000). Esta Teoría se basa en el supuesto de que las personas están intrínsecamente motivadas hacia el aprendizaje, el crecimiento e, incluso, el desafío intelectual. Siguiendo las directrices básicas de esta teoría aplicadas al ámbito universitario, se destaca que en un centro educativo los discentes actuarían motivados por tres posibles necesidades (Deci & Ryan, 1985): necesidad de competencia, necesidad de autonomía o necesidad de relacionarse.

Centrándonos en la autonomía, ésta se refiere a la necesidad de experimentarse como iniciador y regulador de las acciones que uno mismo realiza. De esta forma, Williams, Saizow, Ross y Deci (1997) hablan del apoyo a la autonomía como el grado en el que profesores reconocen la capacidad del alumnado y fomentan su participación activa en actividades de aprendizaje. El apoyo a la autonomía supone un proceso activo por parte de los docentes que facilitaría, según estos autores, la participación de los discentes en su aprendizaje autodeterminado. De esta forma, cuando un profesor crea un clima de apoyo a la autonomía, los estudiantes se sienten escuchados y comprendidos, experimentando libertad para actuar. Ello contribuye a que terminen sintiéndose bien consigo mismos y mejoren la toma de decisiones en clase.

**ABR. Aprendizaje Basado en Retos.** Para Edu Trends (2016) el ABR es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución (p.5).

Se organizó cada asignatura en módulos formativos concretos que daban respuesta al trabajo que luego van a realizar como docentes en un centro educativo, priorizando la interdisciplinariedad de aprendizajes y el uso de las TIC. Cada módulo formativo ha llevado asociado un proyecto intencional y vinculado a diferentes competencias profesionales que nos ha permitido discriminar niveles de aprendizajes de los estudiantes. Esta forma de organizar las asignaturas afecta tanto a la metodología (sustentada en Aprendizaje Basado en Proyectos y Retos), la supervisión de los proyectos (evaluación formativa), como a la evaluación y calificación de las asignaturas. El alumnado desarrolla alrededor de 30 proyectos vinculados a las 5 asignaturas de la mención curricular de EF. Si se quiere revisar la naturaleza de los proyectos, disponemos de dos documentos resumen que pueden ser clarificadores.

- Documento resumen del Proyecto EducaFísicaTE 2016-2017: <https://www.goo.gl/gCBCIZ>

- Documento resumen del Proyecto EducaFísicaTE 2017-2018: <https://goo.gl/2eRWZt>

### Segundo nivel. Las grandes palabras educativas

El segundo nivel presenta las siguientes grandes palabras educativas en las que se apoya el proyecto (Ver Figura 2). A saber:

- Escuela rural.
- Inclusión y convivencia.
- Coeducación y género.
- ApS
- Proyectos interdisciplinares.
- Climas motivacionales óptimos.

(CRA) o con CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) a través de email y para aplicar situaciones de trabajo vistas en clase con los estudiantes en formación. Las visitas para aprender han tenido diferentes protagonistas en estos tres años. A saber:

- Curso 16-17: El CRA Sierra de Albarracín. CEIP Las Anejas.
- Curso 17-18: El CRA Las Viñas. CEIP Las Anejas. CEIP Ensanche.
- Curso 18-19: El CRA Las Viñas. CRIET de Albarracín. CEIP Las Anejas. CEIP Ensanche.

**Proyectos interdisciplinares.** En Julián, Zaragoza, Abarca-Sos, Aibar, Tena, Ibor, Belvis y Tartaj (2017) tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre esta gran palabra educativa. Al menos se tomaron estas dos decisiones:

(1) Los módulos de las actividades que configuran las asignaturas deben hacer explícitos proyectos interdisciplinares. (2) Incluir un módulo específico sobre proyectos interdisciplinares en la formación de la Mención de Educación Física.

Este curso el reto además de conocer diferentes proyectos interdisciplinares realizados en nuestro contexto próximo es diseñar algunos con la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

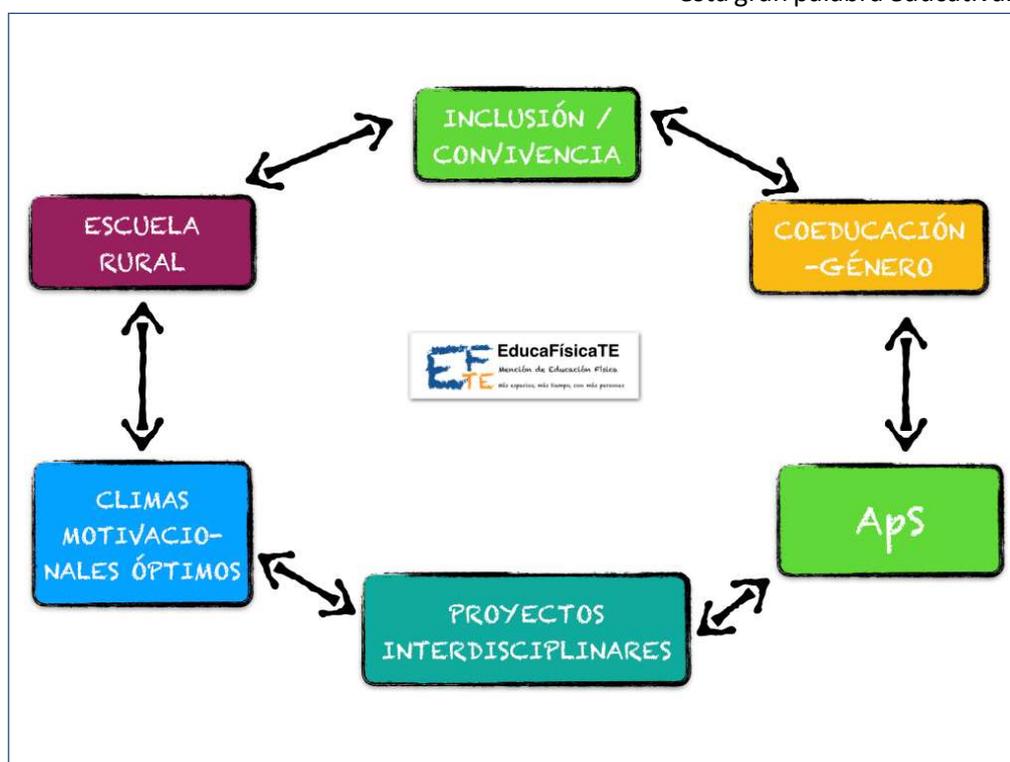


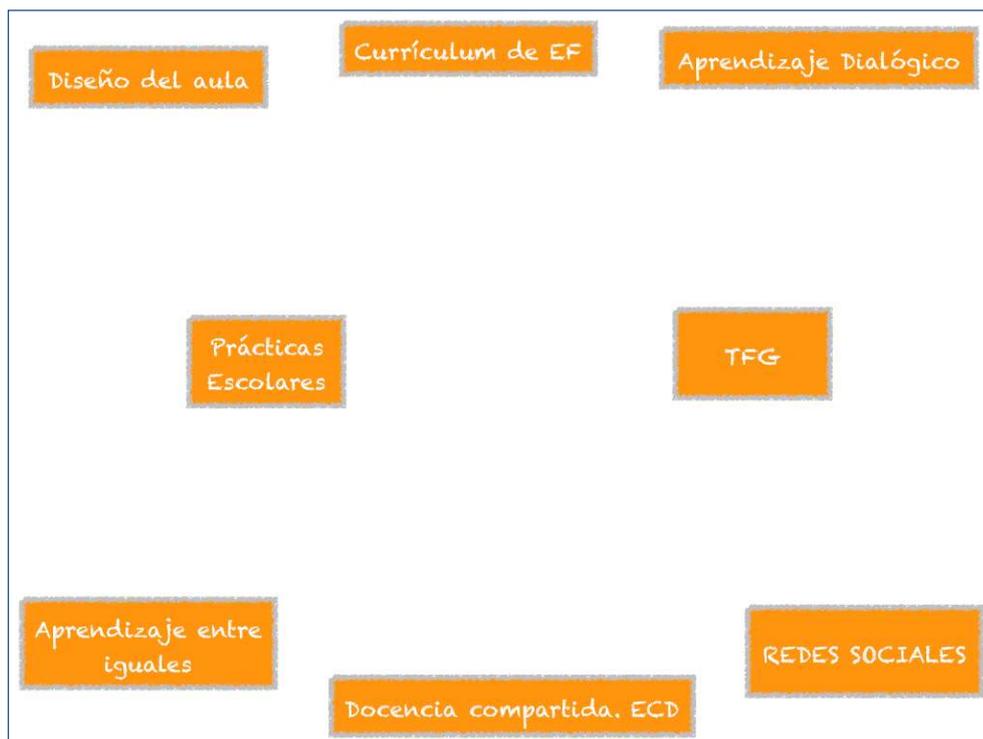
Figura 2. El segundo nivel. Las grandes palabras educativas.

**Escuela rural.** Aunque en los planes de estudio de los Grados de Maestro aparece la formación con grupos multinivel (Abós, 2011), no es menos cierto que el alumnado en formación vive y prepara pocos momentos de trabajo con esas realidades (Bustos, 2007). Sin lugar a dudas, es una laguna que nosotros éramos conscientes y que había que intentar acometer. Para ello se desarrolló la estrategia “visitas para aprender” (Julián, Tartaj, Domingo, Abarca, Belvis e Ibor, 2017) que consiste en establecer contacto entre estudiantes de diferentes niveles educativos, en nuestro caso con los Colegios Rurales Agrupados

### Tercer nivel. Conceptos clave que envuelven al proyecto

El tercer nivel presenta los siguientes conceptos clave que afectan a todo el proyecto (Ver Figura 2). A saber:

- Diseño del aula.
- El currículum de Educación Física.
- El aprendizaje dialógico.
- Las prácticas escolares.
- Los Trabajos de Fin de Grado (TFG).
- El aprendizaje entre iguales.
- Las redes sociales.



- La docencia compartida y los espacios comunes de docencia (ECD).

El **diseño del aula** cobra una especial relevancia cuando hablamos de innovación educativa. EducaFí-

Figura 3. El tercer nivel. Los conceptos clave que envuelven el proyecto

sicaTe ha seguido transformar un espacio “común” en un espacio “de aprendizaje” (Ver imágenes). Las acciones que se llevaron a término fueron las siguientes:

1. **Ordenamos las mesas en equipo** para potenciar el aprendizaje cooperativo.
2. **Las paredes las convertimos en pizarras** para ampliar los espacios de aprendizaje.
3. **Abrimos una ventana digital** desde el aula potenciando el uso de los Blog de aula.
4. **Utilizamos toda la pared y todas las paredes.** Decoramos el aula para hacerlo más agradable. Las plantas y los posters bonitos tuvieron mucho que ver.
5. **Descentra el foco de atención.** Es importante moverse entre los alumnos, centrar el foco de aprendizaje sobre cada grupo y cada persona.
6. **Conquista los pasillos.** Los pasillos son espacios de aprendizaje útiles.

7. **Las ventanas también pintan.** Utiliza las ventanas como espacio para escribir con rotuladores para pizarras.

8. **Creamos tendedores** para formar nuestra biblioteca de aula.

9. **Cuidamos la iluminación.** Seleccionamos un aula con luz natural para ganar en claridad y naturalidad.

10. **Involucramos a los estudiantes en el proceso de diseño** para que vieran la dimensión que tiene el diseño de espacios educativos.

#### El aprendizaje en-

**tre iguales.** Como sabemos la potencialidad pedagógica del aprendizaje entre iguales es alta. Es una de las denominadas actuaciones de éxito escolar ya que permite movilizar recursos cognitivos de alta calidad como es crear productos y explicárselos a otros (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). No-

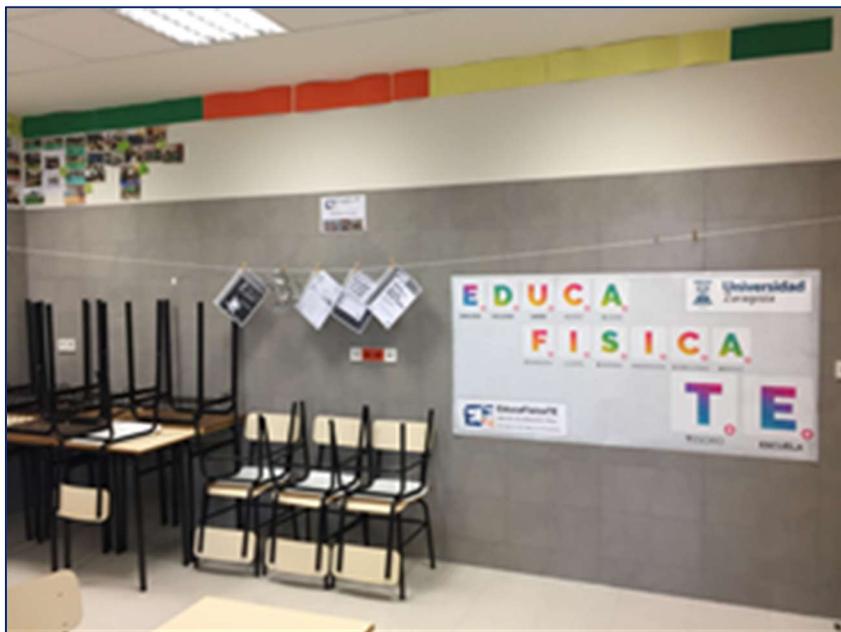
sotros utilizamos dos dinámicas potentes a nivel formativo que intentan enri-

quecer la visión de los proyectos interdisciplinares. La primera fue realizar 2 o 3 convivencias formativas entre los estudiantes de las dos facultades implicadas. Esta dinámica consiste en que una Facultad profundiza sobre un módulo de una asignatura y se lo presenta a la otra Facultad que lo ha trabajado de forma básica y viceversa (Julián, Abarca, Belvis, Tartaj, Aibar, Zaragoza, Tena, e Ibor, 2017). La segunda dinámica fue realizar “las visitas para aprender”, de la que hemos hablado antes. Es una estrategia didáctica que consistente en establecer contacto entre estudiantes (universidad y escuela rural en nuestro caso) para emprender un camino que conlleve compartir aprendizajes a partir de un dialogo igualitario, solventar ciertas necesidades de aprendizaje, incrementado el número de interacciones sociales y las tasas de aprendizajes escolares (Julián, Tartaj, Domingo, Abarca, Belvis e Ibor, 2017). Ambas situaciones se denominan de monitoraje y los estudiantes

comparten lo que saben y los otros aprenden haciendo (Cerda, 2013). Pero también estas dinámicas son capaces de poner en valor el aprendizaje horizontal entre individuos, facilitar la reflexión del aprendizaje, potenciar las interacciones, gestionar positivamente la diferencia, impulsar la relación más allá de la actividad, potenciar las muestras de agradecimiento y trabajar por el reconocimiento de la actividad. Todos ellos son valores importantes para crear adhesión a un aprendizaje escolar útil y competencial.

Se realizaron tres **convivencias formativas por curso**, profundizando en diferentes módulos, entre las de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) y Ciencias Huamans y de la Educación (Huesca) con **dinámicas de formación entre iguales como el hermanamiento**.

- Curso 16-17:
  - Primera convivencia: Diseño de patios escolares y Recreos inclusivos. Promoción de la Actividad Física desde los centros escolares. (Ver resumen de la I Convivencia: <https://www.goo.gl/cj3s6a>).
  - Segunda convivencia: CRIET. Expresión corporal.
  - Tercera convivencia: Actividades de nieve: Esquí de fondo.
- Curso 17-18:
  - Primera convivencia: Expresión corporal (Ver resumen de la I Convivencia: [https://youtu.be/tUIPuY\\_mpx8](https://youtu.be/tUIPuY_mpx8)).
  - Segunda convivencia: Educación Física Adaptada. Grandes juegos por la ciudad.
  - Tercera convivencia: Actividades de nieve: Esquí de fondo.
- Curso 18-19:
  - Primera convivencia: Diseño de patios escolares. Expresión corporal. Juegos tradicionales. Modelos de enseñanza Deportiva.
  - Segunda convivencia: Buenas prácticas coeducativos en Educación Física. Grandes juegos por la Ciudad con realidad aumentada y geolocalización.
  - Tercera convivencia: Actividades de nieve: Esquí de fondo.



### Conclusiones

EducaFísicaTE tiene un plan. Un plan que se ha estabilizado en el tiempo durante tres años consecutivos. NO es una visita puntual a un centro educativo o una foto de una actividad precisa en el que se hace una foto para el facebook o del periódico para visibilizar lo que se “hace” en la Universidad. Es un plan organizado y articulado con un fin concreto: FORMAR PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN COMPROMETIDOS Y ACTIVOS. Este plan formativo se presenta a los estudiantes al comienzo de curso a través de un “menú formativo” y se consensua lo que es interesante para ellos y su formación.

La transformación que ha supuesto EducaFísicaTE ha sido global. Todo tiene que estar dentro del plan. La interrelación de los conceptos y acciones formativa es la clave del éxito del proyecto (Ver figura 4). La transformación ha afectado tanto a la metodología (sustentada en Aprendizaje Basado en Retos), a la supervisión de los proyectos (evaluación formativa), como a la evaluación y calificación de las asignaturas, siendo coherentes con la guía docente establecida en el plan de estudios.

El proyecto ha sido una oportunidad de conjugar metodologías didácticas de éxito del ámbito educativo con las estrategias formativas para el profesorado. Si el alumnado experimenta estas dinámicas formativas y ven que aprenden durante su formación inicial, más posibilidades hay que se las puedan aplicar con su futuro alumnado o animar a sus tutores de prácticas a realizar acciones innovadoras.

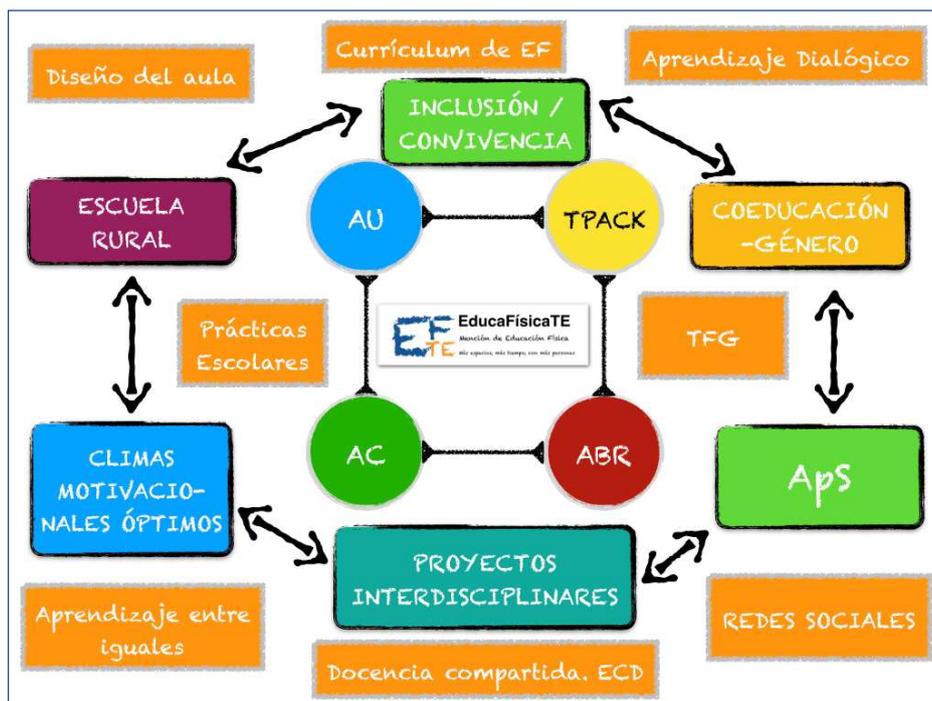


Figura 4. La interrelación de conceptos pedagógicos en el proyecto EducaFísicaTE

Se está realizando una evaluación del impacto del proyecto en diferentes variables registradas en cuatro momentos durante el cuatrimestre, como las calificaciones del alumnado, el compromiso con los estudios, la satisfacción con la formación recibida y otras variables motivacionales. En los cursos 2016-17 y 17-18 se han logrado incrementos importantes desde el comienzo de curso hasta su finalización.

Las innovaciones introducidas en el proyecto están inspiradas en las que se hacen en los centros que aplican estrategias de éxito educativo basadas en la evidencia científica. Para nosotros esa adaptación ha sido la verdadera innovación. ¿Cuál es la ilusión utópica del equipo pedagógico? Que cuando estos estudiantes “tengan un cole” las apliquen, las enriquezcan, inventen otras y transformen sus contextos y que luego nos las cuenten para seguir alimentando el Proyecto EducaFísicaTE del 2025.

### Agradecimientos

En primer lugar, al alumnado universitario que ha participado en el proyecto de manera activa. El segundo lugar a los centros educativos que han sido cómplices en las visitas para aprender. Y en tercer lugar, para nuestro grupo de innovación es un reto presentar el proyecto EducaFísicaTE ante los lectores de

la REVISTA DIGITAL DEL FORUM DE ARAGÓN y agradecemos la invitación cursada tanto a Ángel Navarro como a Fernando Andrés.

### Financiación

Este proyecto ha obtenido financiación a través de las convocatorias de Innovación Docente 2016, 2017, 2017-2018 y 2018-2019 de la Universidad de Zaragoza. Con los códigos PIIDUZ\_16\_282, PIIDUZ\_17\_390 y PIIDUZ\_18\_335 respectivamente.

### Referencias bibliográficas

- Abós, Pilar. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 39-52
- Aubert, A., Flecha, A., García, C. Flecha, R. y Racionero, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bustos, A (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>
- Cerda, M. de la (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Edu Trends (2016). *Aprendizaje Basado en Retos*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Julián, J.A., Zaragoza, J., Abarca-Sos, A., Aibar, A., Tena, I., Ibor, E., Belvis, N. y Tartaj, N. (2017). Los proyectos interdisciplinarios en la formación inicial del profesorado de educación física. *Aula de Innovación Educativa*, 266, 12-16.
- Julián, J.A., Abarca, A., Belvis, N., Tartaj, N., Aibar, A., Zaragoza, J., Tena, I. e Ibor, E. (2017). Las convivencias formativas como proyecto competencial en el Proyecto EducaFísicaTE. Comunicación presentada en las V Jornadas de Innovación docente



del Campus de Teruel, Teruel 24 y 31 de mayo de 2017.

Julián, J.A., Abarca, A., Belvis, N., Tartaj, N., Tena, I., Zaragoza, J., Ibor, E. y Aibar, A. (2017). EducaFísicaTE: Evaluación del desarrollo de competencias situacionales en la formación inicial del maestro de Educación Primaria. Comunicación presentada en las XI Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza del 13 al 14 de septiembre de 2017.

Julián, J.A., Abarca, A., Zaragoza, J., Aibar, A., Murillo, B., Tena, I., Ibor, E., Belvis, N. y Tartaj, N. (2017). EducaFísicaTE: Proyectos De Aprendizaje Para Evaluar Competencias Profesionales En La Formación Inicial Del Profesorado. Comunicación presentada en CIMIE 17 – 6º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao del 29 al 30 de junio de 2017.

Julián, J.A. y Borges, C. (2017). Est-il possible de rêver d'une autre formation pour les enseignants d'éducation physique? Est-il possible de transformer ce rêve formatif en réalité? Comunicación presentada en el 4e Colloque international en éducation, Montreal (Canada) del 18 y 19 de mayo de 2017.

Julián, J.A., Tartaj, N., Domingo, J., Abarca, A., Belvis, N. e Ibor, E. (2017). Visitas Para Aprender: Estrechando Lazos Entre La Escuela Rural Y La Formación Inicial Del

Profesorado De ¿Educación Física? Comunicación presentada en CIMIE 17 – 6º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao del 29 al 30 de junio de 2017.

Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193, 3, 13-19.

López-Ros, V., Serra, J.M, Vilà, M. (2015a) *El uso de situaciones prácticas reales en la formación inicial del profesorado*. Actes del V Congrés Internacional Univest15. Girona: ICE UdG.

López-Ros, V., Serra, J. M., Vilà, M. (2015b) *Situacions pràctiques reals: de l'experiència a la reflexió individual i compartida*. Alsina, A. i Llach, S. (eds.)

Com podem millorar la pràctica docent? Bones pràctiques des de l'aprenentatge realista i reflexiu. 17-22. Girona: Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona.

Mishra, P. y Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content knowledge: A new framework for teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Madrid. SM.



# La asociación +EF Aragón: la energía del colectivo

**Eduardo Nuez**, CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz (Teruel)

**Fran Rodríguez**, CRA Las Viñas

**Sonia Pérez**, CEIP Belia de Belchite (Zaragoza)

**Ángel Navarro**, CEIP María Moliner de Zaragoza

**Carlos Martín**, CEIP Josefa Amar y Borbón de Zaragoza

**Roberto Navarro**, CEIP Parque Europa de Utebo (Zaragoza)

**Beatriz García**, CEIP Monte Oroel de Jaca (Huesca)

**Julián Trullenque**, CP Juan de Lanuza de Zaragoza

El área de Educación Física ha supuesto un potente estímulo educativo en numerosas comunidades escolares desde tiempo atrás, como muestra el presente monográfico. Uno de los factores que ha propiciado este hecho ha sido, sin duda, el profesorado del área.

En el presente artículo, pretendemos compartir y difundir a la vez que poner en valor la gran aportación del área de Educación Física a la educación integral, holística y equilibrada del alumnado, y siendo éste el objetivo fundamental que nos mueve, contar el recorrido histórico y las acciones llevadas a cabo por la Asociación +EF Aragón.

## Sobre +EF

“+EF” es una Asociación que surge ante la necesidad de unión de los docentes de EF de Aragón. Principalmente nace por la demanda del profesorado de primaria, ya que el profesorado de secundaria cuenta con el COLEF (Colegio de Licenciados de EF de España y Aragón) pero con el tiempo ha sabido dar respuesta a los dos colectivos.

“+EF” es una Asociación de docentes que todos los días están en el patio. Nos parece interesante destacar este concepto, ya que todos los esfuerzos que requiere la Asociación se hacen por docentes en activo después de haber cumplido con su horario laboral.

“+EF” cuenta con el apoyo y el reconocimiento del actual Departamento de Educación. El primer y principal reclamo de la Asociación siempre ha sido el

reconocimiento del estatus del área. Ese estatus obligatoriamente debería quedar reflejado en la distribución horaria de las distintas áreas que componen el currículo.

La Asociación consiguió hace unos años ser reconocida como entidad acreditada para realizar formación permanente del profesorado. Con este paso quedó claro que los fines de la Asociación no se limitan a la reivindicación, sino que la necesaria formación para hacer mejor nuestro trabajo cada día tiene la importancia que requiere.

## ¿Cómo nace la Asociación +EF?

Todo empezó hace ya casi cinco años, en febrero de 2014, cuando el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón publicó el borrador LOMCE con la nueva distribución horaria en la cual se le asignaban al área de Educación Física 2 horas (Anexo IIIA) dentro de la jornada lectiva semanal e incluso una referencia algo menor en algunos centros educativos de 1,5 horas (Anexo IIIB). A través de las redes sociales, varios docentes de Educación Física, propusimos un primer encuentro para reivindicar aquello que nos unía: “*Luchar por las 3 horas semanales de Educación Física*”. Tras el poco margen de tiempo y moviéndonos desde el plano personal, más de 50 docentes se daban cita en un local de Zaragoza desde las 17h hasta las 22h, comenzando a idear y a planificar las acciones que se debían llevar a cabo. Desde ese momento, la fuerza y la unión de este colectivo fueron en aumento, constatándose con reuniones y una mayor organización.

A partir de allí y hasta ese final de curso 2013/14 fueron varias las acciones reivindicativas que, desde distintos puntos de Aragón, a través de sus maestros se llevaron a cabo:

- Frecuentes asambleas a las cuales cada vez se iban sumando más docentes.
- Elaboración y difusión de un manifiesto de +EF a favor de un mayor reconocimiento del área.
- Diseño y elección de la camiseta de +EF que nos daría la carta visual de presentación.
- Escritos a prensa dando a conocer los pasos que íbamos dando como colectivo.
- Recogida de firmas a favor de la Educación Física en nuestros centros.
- Manifestaciones para dar a conocer quiénes éramos y lo que queríamos.
- Jornadas de puertas abiertas en nuestros centros para enseñar a nuestras familias lo que es la EF.
- Creación en las tres provincias aragonesas de comisiones representantes de la asociación.
- Consecución de la adhesión de diferentes grupos políticos e instituciones que respaldaron nuestra reivindicación.
- Elaboración de un dossier que aportara argumentos científicos y recomendaciones institucionales que avalasen la importancia de la EF en la edad escolar.
- Creación de un logo de la asociación y elección de un color para dar visibilidad al movimiento.

En ese momento, nos dimos cuenta que debíamos formar una entidad jurídica, una asociación que englobase a todos los docentes y simpatizantes que quisieran defender el área de Educación Física en las escuelas de Aragón y creamos la "ASOCIACIÓN +EF ARAGÓN", el 12 de junio de 2014 mediante un acta fundacional firmada en la sede de la asociación, el



CEIP Cándido Domingo de Zaragoza. En esta reunión se encontraban representantes de las tres provincias aragonesas y se acordaron unas personas que iban a coordinar y colaborar con la asociación en sus respectivas comarcas y localidades. Los elegidos para formar la Junta Directiva de la asociación fueron Roberto Navarro como presidente, Bety García como vicepresidente, Ángel Navarro como secretario y Carlos Martín como Tesorero.

Una vez creada oficialmente la asociación, se crearon comisiones para hacer el trabajo más fácil; así aparecieron "la comisión de eventos", "la comisión económica", la "comisión de formación" o la "comisión de difusión". Los medios de comunicación recogieron las diferentes acciones que a lo largo de estos meses fueron sucediéndose.

Este movimiento ya estaba preparado para poder defender con argumentos, hechos y no solo palabras la importancia que tiene esta área en el desarrollo integral de nuestros alumnos.

Conseguimos diversas reuniones con la anterior consejera, Dña. Dolores Serrat, con D. Marco Rando, Director General de Ordenación Académica, con el entonces Director General de Deportes, D.Félix Brocate o con el Justicia de Aragón.

Estuvimos en las Cortes aclarando a toda la clase política las razones que nos llevaban a defender nuestra área, explicando los grandes beneficios que aporta a la educación integral del individuo, y muestra de que lo que nos mueve es la educación del alumnado. En una rueda de prensa en las Cortes de Aragón en junio de 2014 un medio de comunicación nos preguntó sobre la pérdida en número de profesorado del recorte horario. La respuesta de la Asociación +EF fue que entendíamos que para eso estaban los sindicatos, nuestra Asociación no es un sindicato, nuestra reivindicación no es laboral sino educativa. Esa es nuestra seña de identidad.

Siguiendo en nuestro empeño por conseguir nuestras 3 horas logramos que nuestra Asociación fuera ganando fuerza. Este movimiento se dio a conocer como una Asociación muy fuerte en todo el territorio de Aragón.

La Asociación ha tenido una gran repercusión también fuera de Aragón, con acercamientos y presentaciones en otras comunidades y provincias que buscan también la defensa del área de educación física y su mejora en la carga horaria obligatoria en cada comunidad. En el año 2015 fue presentada la asociación en la primera edición de "CONEFTADOS" celebrada en el INEF de Madrid en mayo de 2015. En

ella hubo contactos con diferentes asociaciones, seminarios y movimientos que defienden la EF a nivel nacional.

Más recientemente, el 28 de septiembre de 2018 fuimos invitados a las IV Jornadas "De la Gimnasia a la Educación Física", celebradas en Peñaranda de Duero (Burgos). Allí hicimos una exposición del recorrido de nuestra asociación. Tenemos una muestra de la repercusión que tiene la asociación fuera de nuestra Comunidad Autónoma.

El 31 de agosto de 2014, con el nuevo Departamento de Educación recién aterrizado, mantuvimos una reunión con la actual Consejera de Educación, Dña. Mayte Pérez y con el entonces Director General de Deportes D. Mariano Soriano. La Consejera de Educación nos había mostrado su apoyo antes de ocupar el cargo y en dicha reunión lo ratificó. El Departamento se mostró absolutamente abierto a las solicitudes de "+EF" y nos abrieron las puertas a trabajar con ellos en la Promoción de la Actividad física en nuestras escuelas aragonesas.

### Jornadas de Formación +EF Aragón

En noviembre de 2014 tuvo lugar la primera jornada de formación en Utebo donde más de 130 docentes nos citamos para compartir lo que había supuesto todo este camino recorrido, afianzar formas de trabajo y seguir trabajando en equipo para que la EF aragonesa y sobre todo nuestros alumnos, salieran beneficiados.

Entendemos que la formación docente es el principal motor de la mejora y progreso profesional, y por ello, desde entonces, la Jornada de formación +EF ha sido una constante:

- I Jornada, Utebo (Zaragoza), noviembre 2014.
- II Jornada, Utebo (Zaragoza), noviembre 2015.
- III Jornada, Huesca, noviembre 2016.
- IV Jornada, Almudévar (Huesca), noviembre 2017.
- V Jornada, Alcorisa (Teruel), octubre 2018.

La propuesta de jornada formativa ha sido siempre de día completo, sumando 8 horas reconocidas y certificadas por la Dirección General de Formación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte;



en la que, además, se celebra la asamblea anual de la Asociación.

### Eventos impulsados y otras contribuciones

Además de las aportaciones formativas, han sido muchas las acciones que han ido teniendo lugar a lo largo de estos años:

- Carrera popular +EF en el parque Luis Buñuel de Zارا

goza.

- Carreras de orientación en Zaragoza junto a FARO (Federación Aragonesa de Orientación).
- Aparición de nuestra mascota EF.
- Mundial de datchball.
- Donación de camisetas.
- Ponencia en otras comunidades.
- Colaboración con el Proyecto Amig@s Activ@s, impulsado por numerosos asociados, con la participación y respaldo de la Asociación +EF.

### Composición actual de la junta directiva

Pasados 4 años desde la constitución de la Asociación +EF Aragón, se produjo una renovación de la junta directiva en junio de 2018, pasando a estar compuesta por Fran Rodríguez como presidente, Sonia Pérez como vicepresidente, Ángel Navarro como secretario y Carlos Martín como tesorero.

Desde estas líneas agradecer a la junta saliente su gran labor y aportación a la asociación y, general a todos los asociados que hacen posible +EF Aragón.

Por último, agradecer a toda la comunidad educativa de Aragón el buen trato que está dando al área de EF en Aragón. Podemos decir bien orgullosos que en la actualidad nuestra querida EDUCACIÓN FÍSICA goza de buena salud y está totalmente preparada para dar una gran respuesta a todas las necesidades que nuestros alumnos del S. XXI nos exigen.

Solamente unidos y trabajando juntos hemos descubierto que tenemos peso y empuje para alcanzar nuestros sueños. Todos somos +EF: ¡¡Súmate!!

### Referencias

Página web: [www.masefaragon.com](http://www.masefaragon.com)

Facebook: <https://www.facebook.com/groups/rob-cartman1/?ref=bookmarks>

# Las Jornadas Provinciales de Educación Física en Huesca y en Teruel

**Javier Mendiara Rivas**

Maestro jubilado de Educación Física del CEIP Pío XII de Huesca

**Joaquín Pérez Sánchez**

Asesor del Centro de Profesorado de Alcorisa (Teruel)

**Eduardo Nuez Vicente**

Maestro de Educación Física del CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz (Teruel)

## Las Jornadas Provinciales de Educación Física en Huesca (1987-2018)

### 1. Origen

Para situar el origen de las Jornadas objeto de este artículo hay que remontarse a los años 1980. Tras la Constitución de 1978, superada la transición política, en el marco de una sociedad española en periodo de crecimiento económico, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) planteó la necesidad de reestructurar el sistema educativo.

Por ello durante el curso 1984-1985 se acometió un plan de Reforma de la Enseñanza General Básica (EGB) y se reguló la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (CEP) con el ánimo de propiciar el cambio educativo.

Al compás de la Reforma, la Educación Física (EF), buscando superar intentos efímeros anteriores, entró en un cauce para convertirse en una experiencia auténtica y real en la escuela. En el año 1985 se convocaron cursos de especialización en EF para profesores de EGB y tuvieron lugar las primeras oposiciones al cuerpo de profesores de EF agregados de Instituto y de Formación Profesional, en igualdad de condiciones al resto de profesorado de las otras materias.

Nos encontrábamos ante un Programa de Implantación Progresiva de la EF (MEC, 1986), y ante un Plan Escolar de Extensión de la EF y el Deporte (actuación conjunta del MEC, Consejo Superior de Deportes, Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, 1988), que se sustentaba en la formación y especialización del profesorado, la dotación de puestos de trabajo, la concesión de material deportivo y la construcción de instalaciones deportivas.

Al hilo del Programa de Implantación Progresiva de la EF y hasta la finalización del Plan Escolar citado, se creó, en la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial del MEC en Huesca, la figura del Coordinador Provincial de EF. Recayó el nombramiento en José Antonio Adell Castán.

José Antonio tuvo la iniciativa de rodearse de profesorado procedente de los diferentes sectores de la EF de la provincia (Centros de EGB, Institutos de Bachillerato, Colegios Rurales Agrupados, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB) y de los distintos Seminarios del área puestos en marcha en los cinco CEP creados: Monzón, Huesca, Sabiñánigo, Graus y Fraga. De este modo, con el beneplácito de la Dirección Provincial, se constituyó la Comisión Provincial de EF que resultó ser un modelo de organización original, muy útil y eficaz para apoyar el desarrollo de la EF en la provincia.

La Comisión abordó temas de información general, instalaciones, material, equipamiento, actividades de formación, organización del profesorado o criterios de funcionamiento. Una ocupación destacó sobre las demás: la preparación anual de sucesivas Jornadas Provinciales de EF, de dos a tres días de duración, un año en cada CEP, siendo el CEP correspondiente y su Seminario de EF piezas clave para organizarlas.

### 2. Cronología y temática

Las primeras Jornadas se celebraron en Monzón (1987), las segundas en Huesca (1988), las terceras en Villanúa (1989), las cuartas en Benasque (1990) y las quintas en Fraga (1991). Se completó así un primer ciclo rotativo de organización en sedes o localidades pertenecientes a los CEP de la provincia. Siguiendo este criterio, en función de los Centros de

Profesores activos con denominación de CEP hasta 1993, Centros de Profesores y Recursos (CPR) hasta 2013 y Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE) hasta 2018, el ciclo se ha repetido varias veces. Asociados a las Jornadas un Congreso Aragonés (2001) y uno Transpirenáiico (2017). Vemos el orden, fechas, lugares de celebración y temas tratados:

1. La educación física en la escuela rural. Monzón, 21 y 22 febrero 1987.
2. Educación física escolar. Huesca, 20 y 21 mayo 1988.
3. El diseño curricular base de educación física. Villanúa, 23 al 25 noviembre 1989.
4. Interdisciplinariedad y globalidad de la educación física en el proyecto educativo de centro. Benasque, 15 al 17 noviembre 1990.
5. El deporte en el currículum. Fraga, 14 al 16 noviembre 1991.
6. El currículo en primaria y secundaria. Monzón, 12 al 14 noviembre 1992.
7. Programación de actividades y tareas. El tercer nivel de concreción. Huesca, 11 al 13 noviembre 1993.
8. Las actividades en la naturaleza. Jaca, 10 al 12 noviembre 1994.
9. Expresión corporal. Boltaña, 21 al 23 septiembre 1995.
10. El juego. Fraga, 19 al 21 septiembre 1996.
11. Educación y deporte. Barbastro, 18 al 20 septiembre 1997.
12. La evaluación. Huesca, 17 al 19 septiembre 1998.
13. La salud y la educación física. Balneario de Panticosa, 16 al 18 septiembre 1999.
14. Actividades en la naturaleza. Benasque, 21 al 23 septiembre 2000.
- Congreso Aragonés. Pasado, presente y futuro de la educación física en Aragón Jaca, 20 al 22 septiembre 2001.
15. Nuevas tendencias en educación física. Fraga, 19 al 21 septiembre 2002.
16. Metodología y recursos. Monzón, 25 al 27 septiembre 2003.
17. Formación entre iguales. Huesca, 30 septiembre al 2 octubre 2004.
18. Montamos el circo, de lo individual a lo social. Boltaña, 29 septiembre a 1 octubre 2005
19. Con el baile a todas partes: ritmo, percusión, expresión, danza. Fraga, 28 al 30 septiembre 2006.
20. Veinte años creciendo. Barbastro, 27 al 29 septiembre 2007.

21. Nayeli, Abdula, Jorge, Xu-Li, Fatoumata y Kosmin en mi clase de educación física. Huesca, 25 al 27 septiembre 2008.
22. Yo también soy capaz N.E.E. Sabiñánigo, 24 al 26 septiembre 2009.
23. Te invito a cooperar, convivir y compartir. Graus, 23 al 25 septiembre 2010.
24. Educación Física. Habilidades para la vida. Fraga, 29 septiembre al 1 octubre 2011.
25. 25 años compartiendo experiencias. Tú la llevas. Monzón, 26 y 27 octubre 2012.
26. Te reto. Huesca, 20 y 21 septiembre 2013.
27. La naturaleza: lugar de encuentro. Jaca, 19 y 20 septiembre 2014.
28. Educación Física: luces y sombras. Barbastro, 25 y 26 septiembre 2015.
29. Igualdad de género y educación física. Huesca, 16 y 17 septiembre 2016.
30. Congreso Transpirenáiico y XXX Jornadas Provinciales. Tu ciudad y su entorno también enseñan educación física. Jaca, 14 al 17 septiembre 2017.
31. Con-tacto. Binéfar, 28 y 29 septiembre 2018.

### 3. Esencia

Entre otras cosas apreciadas por cada interesado o participante en ellas, para el que suscribe, las Jornadas son: una buena idea, trabajo intenso, entorno cercano, sentir profundo, formación continua y fuente de ilusión.

- a) Una buena idea sostenida por el Gobierno de Aragón gracias a la respuesta del profesorado. La participación media en las Jornadas se puede cifrar en 145 asistentes por edición. Sumando los Congresos la cifra se acerca a los 5000 participantes en total.
- b) Trabajo intenso de organización general y búsqueda de colaboraciones precisas, de preparación de las actividades (recepción, inauguración, ponencias, comunicaciones, talleres, mesas redondas, pósteres...) y de participación en ellas, de difusión en medios de comunicación, de publicación de actas y disposición de materiales varios.
- c) Entorno cercano. Espacios naturales o urbanos de la provincia. Doce localidades diferentes han sido sedes. Ambiente humano también cercano. Profesorado que ejerce fundamentalmente en la provincia de Huesca, algunos en Zaragoza o Teruel, sin excluir otros lugares más allá y sin olvidar la presencia de estudiantes universitarios.
- d) Sentir profundo. Esperado encuentro anual, lleno de momentos de relación y convivencia con los

demás, de gratitud al profesorado que interviene y de homenaje al que se jubila o inesperadamente se va. Sentir que revela una labor profesional impregnada de afecto y compromiso con la labor docente. Siempre en el centro de lo que se hace, en la mente y el corazón, el alumnado, principal destinatario de lo recibido.

- e) Formación continua. Treinta y dos años ininterrumpidos de formación, como se puede apreciar en la cronología del apartado 2, con una temática adaptada en todo momento a los requerimientos del sistema educativo y las necesidades formativas del profesorado. Mucha formación encargada a ponentes de reconocido prestigio y, no menos, formación entre iguales. El registro de intervinientes diferentes sobrepasa los 500.
- f) Fuente de ilusión. Las Jornadas generan alegría en los participantes, despiertan esperanzas, estimulan el ánimo y la imaginación, motivan el trabajo y permiten llevar a la escuela, traer de ella y compartir experiencias plenas de ilusión.

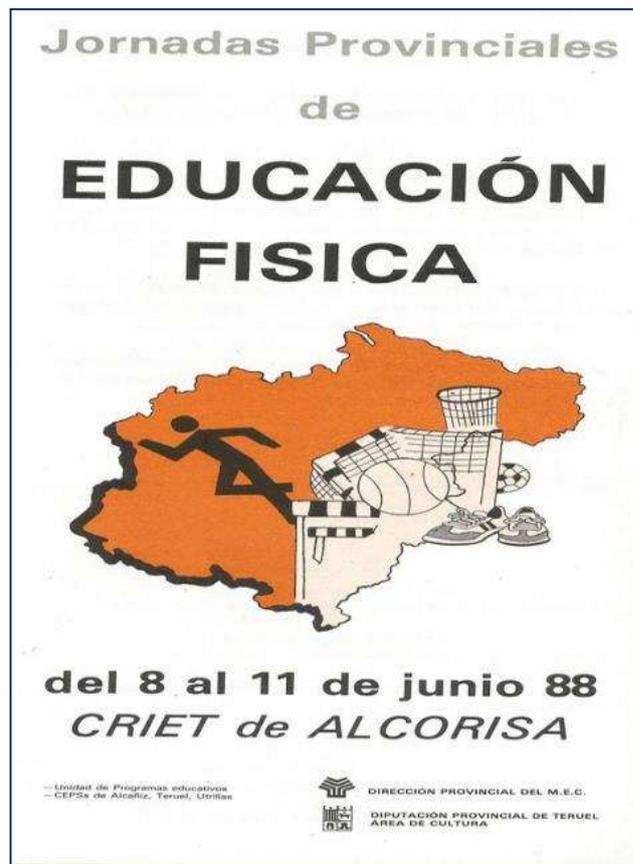
#### 4. Conclusión

A modo de resumen y conclusión, podemos decir que las Jornadas Provinciales de EF de Huesca, junto a otras acciones que se llevan a cabo en Teruel y Zaragoza, son una señal clara e inequívoca de la determinación del profesorado de EF aragonés por estar al día en los planteamientos educativos que exige la sociedad. Un esfuerzo con las miras puestas en la actualización de la labor docente, el crecimiento del área y su valoración social. La repercusión de todo ello en el bien del alumnado no se hace esperar. ¡Ánimo y a continuar!

### Las Jornadas Provinciales de Educación Física en Teruel

Pensar en las Jornadas Provinciales de Teruel es pensar en reunirte con compañeros que los tienes al lado pero que muy posiblemente no has visto desde las Jornadas del año pasado.

Ese foro de encuentro tiene un valor incalculable si por un momento nos paramos a pensar de dónde venimos, un tiempo en el que el acceso a la información nada tenía que ver con la actualidad. Ya les hubiera gustado a los primeros asesores poner un tuit para informar a los profes de EF lo que estaban empezando a montar.



Si echamos la vista atrás, llegamos a 1988, mientras los profes de educación física se ponen el pantalón corto y salen al patio Perico Delgado está ganando el Tour de Francia o Ben Johnson tiene que devolver su medalla por dar positivo en un control antidoping. Estas Jornadas Provinciales de EF nacieron a la vez que el teletexto o el programa “Viaje con nosotros”.

Casualidades de la vida, ya que es ahí donde iniciamos un largo viaje que nos ha llevado hasta este 2018, año en que hemos celebrado las XX ediciones de estas Jornadas Provinciales.

Treinta años después hemos tenido ocasión de realizar un homenaje a tantas personas que le han dado vida a esta actividad formativa, la más longeva de nuestra provincia. Una pequeña representación de asistentes, asesores, ponentes y voluntarios fueron los que recogieron un detalle del Centro de Profesorado, organizador de estas Jornadas.

Estas Jornadas nacieron para dar respuesta a la especialización que se demandaba a finales de los 80. Los objetivos de esas primeras Jornadas eran entre otros ver la evolución histórica del profesor de Educación Física, definir su perfil en el momento actual, delimitar su área de actuación y metodología y servir de espacio de encuentro.

Aunque es fruto de la casualidad que 30 años después hayamos vuelto al lugar de inicio, lo cierto es que Alcorisa ha acogido gran parte de las veinte ediciones realizadas, al ser una localidad equidistante en nuestra provincia, su riqueza de instalaciones, el apoyo incondicional de sus dirigentes y el soporte logístico que nos proporciona el CRIE para el alojamiento y la manutención. Localidades como Albarracín, Alcalá de la Selva, Calamocha, Calanda, Cantavieja, Mora de Rubielos, Teruel, Utrillas y Valderrobres han acogido esta actividad a lo largo de este tiempo.

En un principio la organización de esta actividad era a cargo de asesores de formación, preferentemente de la especialidad de Educación Física, de los cinco Centro de Profesores y Recursos que existían

en la provincia (Alcañiz, Andorra, Calamocha, Teruel y Utrillas). A comienzos de esta década se apostó por el modelo de una comisión mixta de asesores con docentes de la especialidad de la provincia, preferentemente del lugar de celebración de las Jornadas.

Prácticamente casi al mismo tiempo que se creó la Comisión se tomó la decisión de ampliar horizontes y se propuso a los docentes de Música formar parte de las mismas. De este modo cada área realiza 4 o 5 talleres prácticos, pudiendo compartir alguno cuando el contenido es común a ambas especialidades. Ya hemos celebrado siete ediciones de este modo y la experiencia está siendo muy satisfactoria.

Estas jornadas son un punto de encuentro, convivencia y formación.

El elemento central de esta formación son los talleres que presentan un buen equilibrio entre los contenidos prácticos y teóricos. El objetivo es ampliar conocimientos y adquirir nuevos recursos metodológicos que mejoren la calidad de nuestra área en las aulas y potencien el gusto del alumnado por la misma.

Echando un poquito la vista atrás nos damos cuenta de que por estas Jornadas de Teruel han pasado referentes ampliamente reconocidos a nivel nacional e incluso internacional como Pep Invernó con su trabajo sobre el Circo en el aula, o Carlos Velázquez y Jesús Vicente Ruíz Omeñaca con su clara apuesta por el Aprendizaje Cooperativo, el grupo EFYPAF, Irene Pellicer, Aitor Zenarruzabietia o los enormes Titiriteros de Binéfar por citar a algunos de ellos.

Nos gustaría colocar al mismo nivel que a estos enormes ponentes a los compañeros que están todos los días en los patios de nuestra provincia. Son muchas las ocasiones en que han "aceptado" el reto de compartir con sus compañeros de profesión aquello que han descubierto que les funciona bien en su día a día.

Puede ser que por ahí pase una de las claves de que esta modalidad formativa no haya desaparecido después de treinta años. Esa clara apuesta por la formación entre iguales siempre ha estado muy clara en nuestra provincia. Asesores como Ignacio Cólera, José Miguel Villanueva, Pedro Rubio, Esther Arilla, César Martínez, Chonín, Ramón Cabrero o los que firmamos este artículo hemos apostado muy fuerte porque todos los años hubiera experiencias reales de aula en nuestras Jornadas. Ahí quedan experiencias como las contadas por Alfonso Lázaro, José María Martínez, Pedro Rubio o más recientemente el taller de sombras corporales que Miguel Ángel Pradas llevo





a cabo hace unos años en Alcorisa, el CALADU con el grupo EFYPAF o algunos aún más recientes como el smashball con Jorge Domingo por citar algunas experiencias que se han metido de lleno en muchísimos centros de nuestra provincia. Ahí radica el verdadero sentido nuestra apuesta formativa: Transformar desde dentro.

Nuestra apuesta es clara y pasa por comprender la realidad de nuestra provincia, en la que nos encontramos con centros grandes, pero sobre todo con compañeros de EF que son capaces de transformar la vida de una unitaria o del pueblo entero con su práctica deportiva.

Eso solo lo podríamos conseguir entendiendo esto con un carácter integrador. Es por ello que estamos abiertos en la inscripción a docentes de distintas especialidades, interinos sin destino en el momento de realizarse y estudiantes del Grado de Educación Primaria, menciones Educación Física y Música. En este punto destacamos la cercanía con la Universidad de Zaragoza gracias a las colaboraciones que mantenemos con el Campus de Teruel.

Asimismo, tienen cabida en esta formación también todos aquellos agentes educativos que intervienen con los niños, nuestro referente, como son los directores, coordinadores, técnicos y monitores de los Servicios Comarcales y Municipales de Deportes y Música de la provincia de Teruel. No tiene sentido que la formación se quede únicamente en los responsables del tiempo lectivo, si nuestro objetivo es el alumnado tenemos que ir a una todos los agentes que trabajamos con ellos, pertenezcamos al Departamento de Educación o no. Esto es algo que no entiende todo el mundo...en Teruel somos así.

El contenido de los talleres de la última edición resume muy bien el trabajo realizado en las diferentes ediciones. Dos docentes de la provincia nos contaron experiencias prácticas; APPS y EF / Smashball (Adaptación escolar de Voleibol). Un grupo de maestros de la provincia de Zaragoza abordó un Proyecto de Apadrinamiento de Esquí de Fondo y Patinaje con inclusión de familias y, por último, un docente referente en el ámbito nacional nos realizó un taller práctico sobre Aprendizaje Cooperativo.

Además, hay ponencias y comunicaciones con temáticas variadas siendo una pequeña muestra del trabajo realizado en nuestros centros educativos.

Para la clausura en este 2018 se proyectó un vídeo recopilatorio con los mejores momentos vividos en este período. Podéis acceder al mismo así como a toda la documentación de estas Jornadas, en el siguiente blog: <http://efisimusi.catedu.es/>

En suma, gracias a la ilusión y comunicación de muchos docentes hemos llegado hasta aquí con las mismas ganas e ilusión que al comienzo, teniendo claro que la formación entre iguales seguirá siendo uno de los puntos fuertes de las futuras Jornadas. Ahora ya sí podremos poner ese tuit diciendo que seguimos preparando esas Jornadas en las que volveremos a vernos un final de curso más y a las que ya sabéis que estáis invitados.

Os esperamos.



# Eduardo Generelo, profesor de Educación Física en la FCSD: “La E. F. es una herramienta importantísima para contribuir en el objetivo final de la educación”

**Eduardo, después de tantos años ligado al área de Educación Física, a tu modo de ver ¿cómo describirías su evolución? ¿qué aspectos principales destacarías que se han transformado a lo largo de estos años?**

Si me remonto a los 40 años que llevo vinculado a la Educación Física (en el curso 1978-79 ingresábamos en el INEF de Madrid) seguramente la evolución más importante llega de la mano del reconocimiento. Hay que pensar que en esos momentos el profesorado de Educación Física tenía la consideración de personal especial y cobraba menos de la mitad que sus compañeros en todos los niveles educativos. A partir de allí se da un proceso de normalización en el área, se equipara el título a los estudios de Licenciatura universitaria, se crean las especialidades de Educación Física para la etapa de Primaria, se opta al título de doctor en Ciencias de la Actividad Física



**Eduardo Generelo Lanaspá** es licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid y doctor por la Universidad de Zaragoza. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte en Huesca (Universidad de Zaragoza) desde 2007. Es el coordinador e investigador principal del grupo de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física). Fue Premio Estrategia NAOS a la promoción de la actividad física y los comportamientos saludables en 2013. Ha realizado estancias en la Universidad McGill de Montreal (Canadá) y la Universidad Otago de Dunedin (Nueva Zelanda). Tiene numerosas publicaciones.

y del Deporte, se desarrolla el Plan de Instalaciones deportivas para la Educación Física... En resumen, se normaliza una situación que a los ojos de hoy en día resulta increíble.

**Y de todos ellos ¿qué crees que ha sido lo más destacado, el mayor logro o el elemento de mayor trascendencia en la Educación Física?**

Me gusta creer que el mayor logro ha sido el prestigio profesional que nos hemos ganado. Gracias a muchos profesionales que han dado ejemplo en sus centros hoy día no se duda de que la Educación Física esté presente en los equipos directivos, en el cuerpo de inspección, o, por ejemplo, en equipos multiprofesionales definiendo políticas de innovación educativa.

**¿Crees que la Educación Física ha alcanzado el recono-**

**cimiento y la valoración que merece en el ámbito educativo o crees que todavía quedan prejuicios y obstáculos que salvar?**

Me he referido a un cambio muy importante en estos últimos 40 años, pero por supuesto que nos falta camino. El punto de partida, no lo podemos olvidar, era muy triste. Hay padres que siguen llevando a sus hijos a “gimnasia”, compañeros que siguen pensando que nos toca distraer y cansar al alumnado para que vuelvan luego recuperados a las clases más importantes. Y también es cierto que todavía tenemos compañeros del área que no han entendido el verdadero valor de la Educación Física.

**Si hablamos de los niños o niñas, adolescentes y jóvenes que transitan por el sistema educativo ¿qué crees que es lo más importante de su aprendizaje en el área de Educación Física?**

La Educación Física es una herramienta importantísima para contribuir en el objetivo final de la educación. José M<sup>a</sup> Cagigal nos decía que educar es facilitar que el individuo consiga establecer un diálogo armónico con la sociedad en la que le toca vivir. Nuestro entorno social tiene muy presente el ámbito de la motricidad, de manera que cada vez es más importante el apoyo que desde la Educación Física puede darse al desarrollo personal. No me atrevería a decantarme por ningún aspecto en concreto.

**En estos años has estado ligado por un lado a la formación inicial, pero también a la investigación a través del grupo EFYPAF. ¿Qué destacarías de estas dos facetas, de tu trabajo en la formación de nuevos docentes y de tu labor investigadora?**

Indudablemente la conexión entre ambos ámbitos. No entiendo la docencia sin el apoyo continuo del conocimiento científico. No entiendo la investigación sin la participación de los verdaderos protagonistas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. No entiendo la docencia sin la invitación a una actitud crítica en la que el docente es el motor de la investigación. No entiendo la investigación sin un horizonte inmediato de contribuir a resolver los problemas del profesional de la enseñanza. La formación y la investigación no pueden ser dos acciones independientes.

**¿Qué crees que faltaría por desarrollar o potenciar en la Educación Física aragonesa? ¿Cuál sería nuestra asignatura pendiente?**

Desde luego que nos falta pulir muchos aspectos del proceso que se ha desarrollado en estos últimos años, pero me voy a referir a lo apuntado en la pregunta anterior. Nos falta potenciar la investigación específica en el área y conectarla con las necesidades reales de las aulas. Nos falta profesionalizar la investigación enmarcada en el tejido de la investigación participativa. La innovación educativa no puede quedar en manos de la buena voluntad de los profesionales, que por otro lado es imprescindible. Los avances en Educación, como en cualquier otra área del conocimiento, tienen que apoyarse en evidencias científicas. Estamos ahora trabajando en la creación de un Centro: CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, Centro Transpirenaico para la Promoción de la Actividad Física y la Salud en la Ciudad que aspira a esto que estoy planteando. Profesionalmente supone el colofón de todo un proceso al

que me he referido antes y que tiene su reto en desarrollar la investigación conectada desde su origen con las necesidades reales del contexto.

**En no pocas ocasiones, hay personas que consideran la realidad universitaria un tanto distante de la escuela, incluso alejada... ¿Compartes esta idea? Si es así ¿Qué debe suceder en ambos lados para propiciar el acercamiento?**

Sí, estoy de acuerdo, es uno de los males que tiene ahora mismo la educación. Y creo que lo digo desde un ámbito que es privilegiado en este sentido. Por ejemplo, este año cumpliremos en Aragón 32 años de Jornadas Provinciales de Educación Física en las que nos hemos venido juntando Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad para reflexionar y orientar estrategias de formación permanente. La teoría y la práctica son imprescindibles. Pero no quiero decir que la una se da en la Universidad y la otra en los Centros de Enseñanza. Es imprescindible que tomemos conciencia de que ambas se necesitan y juntas deben formar parte del equilibrio que necesita la educación para crecer y adecuarse a su objetivo. Yo diría que hay algunos términos en los que hay que trabajar para favorecer el acercamiento: humildad en reconocer lo que representamos cada uno, confianza mutua y capacidad de trabajar en equipo favoreciendo sinergias. Pero esto no llega por casualidad. Hay que poner en marcha mecanismos que lo favorezcan con criterio profesional. El Centro al que antes me he referido sería un ejemplo.

**Hay profesionales, en Educación Física y también en otras áreas, que parecen sentir que no**

necesitan una referencia o una validación científica de su trabajo. ¿Crees que es algo generalizado? ¿Verdaderamente la investigación puede aportar al trabajo en el patio?

Procedemos de una cultura en la que la investigación se ha identificado con unas determinadas ramas del conocimiento. La investigación ha alimentado la literatura científica y con menos frecuencia se ha conectado con estrategias efectivas de difusión. Desde ese punto de vista el profesional se ha podido ver desasistido de aportaciones útiles para su trabajo diario. Eso contribuye a que no se considere la investigación como imprescindible para el “trabajo en el patio”. Para que esto cambie necesitamos replantear la orientación de la investigación. La búsqueda de soluciones (eso es la investigación) tiene que partir del patio, el problema de la investigación educativa es el problema del aula. Identificarlo y dimensionarlo tiene que hacerse ya con criterio participativo, la búsqueda exige continuamente la implicación del investigador y de los propios actores, y la traducción del conocimiento originado debería estar integrada en el propio proceso. Con coordenadas de este estilo la investigación por supuesto que aporta y el profesional tomará conciencia de su valor.

**En estos momentos cómo crees que valora la sociedad en general la aportación que hace la**



### **Educación Física a la formación y el bienestar general.**

Yo creo que estamos en un momento ideal para reforzar lo que puede representar la Educación Física en el bienestar general. Los evidentes problemas que el sedentarismo está causando en el contexto occidental predispone a que se considere la práctica de actividad física en general como un recurso imprescindible. Pero al mismo tiempo si no sabemos defender la pertinencia de la Educación Física, puede entenderse este fenómeno como un riesgo para el área. La Educación Física no atiende únicamente la necesidad de gasto calórico. La Educación Física es un estímulo complejo que atiende a la persona en su globalidad. Crecer en autonomía, sentirse competente para integrarse en el mundo de la cultura física, disfrutar de las relaciones sociales y de una disponibilidad motriz que nos permite dialogar armónicamente con el entorno son algunos de los objetivos que seguramente harán que nuestro comportamiento sea menos sedentario, pero no podemos convertir la asignatura, solamente, en un antídoto contra el sedentarismo. Seguramente es este un

debate que tiene que afrontar la Educación Física en los próximos días. Las Escuelas Promotoras de Salud se están desarrollando como una fórmula prioritaria en los centros de enseñanza. ¿Qué papel juega allí la Educación Física? Otros países han tenido este debate y, sin duda

sirve para posicionar el Currículo de la asignatura e incluso para definir su rol en la sociedad.

**Para concluir, ¿cómo ves el futuro de la educación física y qué aspectos crees que van a desarrollarse más en el futuro?**

He sido siempre optimista y ahora también. Creo en el potencial del profesorado del área. Hay gente muy joven y bien preparada. La estructura está montada. Centros de formación para Educación Infantil y Primaria, para Educación Secundaria. Centros de formación permanente con tradición y experiencia. Como he apuntado creo que falta el colofón. Centros que den soporte para conectar todo esto, para unir los esfuerzos de todos los protagonistas. Pero si estas estructuras tienen que ser útiles, yo creo que son necesarias, tienen que enmarcarse en coordenadas como la investigación participativa. Las Escuelas Promotoras de Salud pueden ser también un elemento para seguir conectando y exigiendo esfuerzos de adaptación de la asignatura.

Ángel Navarro Vicente

# Convivencias deportivas Margen Izquierda del Gállego

Jesús Guallar

Rebeca Pelegrín

Maestros especialistas de Educación Física

Las convivencias deportivas Margen Izquierda del Gállego (MIG) son una serie de actividades creadas, dirigidas, planteadas y evaluadas por maestros de E.F. con el objetivo de potenciar la actividad física entre el alumnado, compartir recursos y espacios diferentes, así como mejorar y favorecer la relación entre los alumn@s de diversos colegios de zonas próximas a la margen izquierda del río Gállego en Zaragoza.

Todas las actividades se organizan en función de sus niveles de edad, comenzando desde los cinco años en la etapa de infantil hasta su salida de la etapa de primaria con unos 11-12 años.

En todas las actividades planteadas cuidamos mucho la participación activa de todo el alumnado, intentando fomentar actitudes de respeto, colaboración y ayuda al compañero en diferentes situaciones motrices.

La motivación es un aspecto muy importante en dichas propuestas, muestran ilusión por coincidir y compartir actividades deportivas con otros colegios, donde muchos de ellos coinciden en actividades del barrio fuera del horario escolar, siendo este un momento donde disfrutamos de la convivencia entre los diferentes centros participantes.

### Introducción

Sin duda una de las situaciones que más motiva a los alumnos en los centros educativos es la actividad física, y desde nuestra área de E.F. debemos aprovecharlo para ofrecer planteamientos que todavía aumenten un plus esa motivación existente entre ellos.

Si a este hecho, se le añade la unión entre actividad física y diferentes contextos nos encontramos con esa dosis de motivación que sin duda nos ayudará a conseguir un grado de satisfacción mayor entre nuestros alumn@s.

Algunos de los centros en los que nos movemos son centros muy pequeños, centros que no tienen los mismos recursos humanos que otros más grandes, centros donde la relación de alumn@s con sus iguales está muy limitada por falta de alumnado, centros donde los recursos materiales no son tan amplios como en centros de mayor número de vías.

Como docentes debemos plantearnos la posibilidad de mejorar esta situación. Por tanto, si en nuestra batidora de ideas combinamos actividad física, entornos diferentes, Asociaciones de padres y madres de alumnos (Ampas), amigos o conocidos del barrio o de zonas próximas, posibilidades de compartir recursos materiales y humanos... nos lleva a la elaboración de una propuesta de convivencias que lleva más de treinta años realizándose y que son las MIG (Convivencias de la Margen Izquierda del Gállego).

Sin duda, han tenido un calado importante a lo largo de todos estos años, habiendo participado una cantidad importante de alumnos, siendo estas convivencias MIG una de las situaciones que recuerdan de su paso por la escuela con mayor agrado e ilusión.

### Antecedentes

¿Y cómo llegamos hasta aquí con más de treinta años de vida? ¿Y cómo es que todavía continuamos con esa ilusión de la primera vez? ¿Y cómo es que alumn@s, ya adultos, se acuerden de las MIG, como

una de las propuestas más positivas de su paso por la escuela?

Repasemos primero como empezó todo. Esta actividad comenzó en el curso 1.983/84 cuando los maestros de Educación Física de la zona de la Margen Izquierda del río Gállego se reúnen y consideran necesario potenciar la actividad física de una forma conjunta entre todos los colegios y la posibilidad de acceder a recursos y actividades que, de otra manera, serían muy difíciles de programar y llevar a la práctica.

La primera actividad con la que comenzamos fue el Atletismo y se organizaron pruebas de carreras, lanzamientos, saltos donde los alumn@s de los centros pusieran de manifiesto sus habilidades compitiendo con niños de otros centros cercanos.

El lugar de encuentro que se dispuso para la realización de estas pruebas fue el campo de fútbol del Movera, para pasar posteriormente a las pistas de la Universidad Laboral.

Ya, en aquellos años, participaban todos los colegios que lo hacen actualmente, menos los de nueva creación que se han ido uniendo después. Hoy en día somos nueve los centros que participan en dichas actividades.

A lo largo de los años hemos ido evolucionando, y así, en el curso 1.991/92 se cambió la organización de las convivencias. Las actividades se organizaron por ciclos, y las de cada ciclo se pasaron a realizar en el colegio donde mejor se pudiera hacerse cargo de la misma. Se mantuvo como eje principal la jornada de atletismo, pero se fueron introduciendo además otros juegos y deportes.

La Educación física a lo largo de los años fue evolucionando en su desarrollo oficial como área y por tanto todos los colegios comenzaron a tener personal especialista en la materia dando lugar a nuevos cambios en las actividades organizadas para una mejora en su desarrollo.

Las actividades MIG dejan de ser únicamente deportivas y basadas en la competición y se empieza a tener en cuenta las propuestas que los alumnos practican en las clases de Educación Física, siempre intentando buscar el desarrollo de su persona y mejora de las relaciones sociales con el resto de compañeros participantes.

Más adelante, con el paso de los años se planteó la actividad como un Proyecto de Innovación de la Educación Física, que ayudó a las MIG en su proceso

de consolidación. A partir de estos años se establecen las actividades que se van a desarrollar a lo largo del año en cada uno de los niveles.

### Planteamiento y justificación

Teniendo en cuenta que nuestros alumnos viven en los barrios rurales de la Margen Izquierda del Gállego (Santa Isabel, Movera, Pastriz, Montañana, Peñaflores y Villamayor), que a pesar de que están relativamente próximos, la realidad nos demuestra que no existe apenas oportunidades de relación entre nuestro alumnado.

Con la participación en las diferentes Convivencias Deportivas MIG se pretende aumentar el conocimiento y la relación entre el alumnado de los nueve colegios, así como del entorno y de las localidades. Fomentamos que el alumnado viva el ejercicio físico en lugares diferentes a su centro educativo, como una opción de ocio y alternativa para utilizar en su tiempo libre.

Todos los alumnos que realizan estas actividades coinciden durante siete años (desde Tercero de Educación Infantil a Sexto de Primaria) al menos una vez al año, en algunos cursos dos, lo que redundará en un mayor grado de convivencia y relación entre ellos.

Además, la mayoría de los estudiantes de estos centros se encuentran adscritos al IES Ítaca y que por tanto su actividad futura de relación y convivencia en los estudios de la ESO y FP o Bachillerato se desarrollará con compañeros de estos mismos centros

Los nueve centros participantes en el proyecto convivencias MIG son:

<b>PARTICIPANTES</b>
CPI El Espartidero de Santa Isabel
CEIP Florencio Jardiel de Peñaflores
CEIP Guillermo Fatás de Santa Isabel
CEIP Hermanos Argensola de Montañana
CEIP Juan Pablo Bonet de Movera
Colegio La Concepción de Santa Isabel
CEIP La Portalada de Pastriz
CEIP Maestro Don Pedro Orós de Movera
CEIP Mariano Castillo de Villamayor

Estos nueve centros son los que hacen posible la realización de las convivencias MIG, con todo lo que ello conlleva. No se hace difícil imaginar la complejidad en la coordinación que debe existir para que todo funcione entre tantas personas que están implicadas en el proyecto.



El trabajo en equipo, llevado a cabo en las convivencias MIG, es de vital importancia, ya que en él participan no sólo los maestros de E.F. y alumnos de estos 9 centros educativos, sino también tutores de estos centros, Asociaciones de Padres y Madres (AMPAS), Equipos directivos y diversas instituciones colaboradoras.

**Los Equipos Directivos** aportan su colaboración y apoyo a las actividades, permiten la participación de los tutores y nos ayudan en la organización de disponibilidad de horarios, algo que muchas veces no resulta nada fácil de llevar a cabo.

**La Organización de Padres y Madres (AMPAS)** que se implican en las actividades, permitiéndonos una mayor comunicación y coordinación entre padres y maestros. Se encargan de la Gestión Económica del Proyecto.

**Los Maestros de E. Física**, que coordinan el proyecto, preparan y diseñan las actividades a realizar, integran a los nuevos maestros que se van incorporando al proyecto y evalúan la actividad añadiendo nuevas propuestas de mejora para los años siguientes.

Y como no, **nuestros alum@s**, los grandes protagonistas de todo este proyecto, los que dan vida a todas las situaciones planteadas y desarrolladas.

### ¿Por qué las convivencias MIG son diferentes?

La implicación de nueve Colegios, nueve Claustros, nueve AMPAS, Instituciones Sociales y Clubes Deportivos de una zona concreta de la Ciudad en el desarrollo de Actividades Físicas concretas dentro del Currículum Escolar.

El equipo de profesores de la M.I.G. debe coordinarse durante todo el curso, tanto para elaborar el calendario de actividades, como controlar su desarrollo y realizar la evaluación posterior de las mismas. Esto obliga a todos los centros a sincronizar la programación del Área de Educación Física, de manera que las diferentes unidades didácticas del Área se trabajen en los centros y culminen en la convivencia M.I.G.

Los profesores de Educación Física trabajamos con alumnos de todos los centros, lo cual es un reto tanto en organización como en la propia dirección de las actividades.

Cada centro, y por consiguiente, los profesores de Educación Física del mismo, organiza una de las actividades, se encarga de la gestión de la instalación, el material necesario y la dirección de la actividad el día de su desarrollo.

La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Área de Educación Física. Por un lado, se elaboran y se realizan actividades novedosas y motivantes para los alumnos fuera del marco escolar. Además, la forma de agrupar a los alumnos en estas actividades se realiza formando grupos heterogéneos con alumnos de los diferentes colegios, lo que



CURSO	ACTIVIDAD	ESPACIO
5 años	JUEGOS	CEIP Hermanos Argensola de Montañana
1º de Primaria	JUEGOS COOPERATIVOS	CPI El Espartidero
2º de Primaria	JUEGOS TRADICIONALES	Parque de Villamayor de Gállego
3º de Primaria	JUEGOS DE PELOTA	PDM Fernando Escartín de Santa Isabel
4º de Primaria	SENDERISMO ATLETISMO	Ribera del río Gállego Centro Aragonés del Deporte
5º de Primaria	ORIENTACIÓN	Pinares y Ermita de San Cristóbal de Peñaflo
6º de Primaria	DEPORTES ADAPTADOS ATLETISMO	CEIP Guillermo Fatás Centro Aragonés del Deporte

les lleva a compartir experiencias con nuevos compañeros.

Todos los centros implicados asumen estas actividades, las contemplan en la P.G.A., se implican y las apoyan desde los equipos directivos y las AMPAS. Los profesores-tutores de las clases implicadas colaboran y apoyan también en el desarrollo de las actividades.

Además de las actividades realizadas, desarrollamos varias líneas de interacción entre los agentes sociales que participamos:

LÍNEAS DE INTERACCIÓN
Alumnos de barrios grandes con alumnos de barrios pequeños
Alumnos de colegios grandes (dos tres vías) con otros pequeños (tres unidades, una vía)
Alumnos de colegios públicos con alumnos de un colegio concertado
Profesores y equipos directivos de nueve colegios AMPAS de los nueve colegios
Colegios con las instituciones y asociaciones culturales y deportivas de la ciudad (Ayuntamientos, DGA, clubes deportivos...)

### Secuencias del trabajo de las convivencias

#### ¿Cómo nos organizamos?

Se planifican las actividades relacionando la proximidad de los espacios donde se realizarán con la edad de los alumnos, de tal manera que los niños más pequeños acudan a un entorno que les resulte más familiar (para que les cree poca incertidumbre), y progresivamente, los alumnos más mayores se desenvuelvan en entornos menos conocidos (parques, bosque, pistas de atletismo...).

Destacamos el trabajo de coordinación que realiza todo el profesorado de Educación Física. No sólo

en la preparación de dichas jornadas si no en la programación anual del área, en cuya temporalización se tienen en cuenta los contenidos trabajados en las distintas convivencias.

Al comienzo de cada curso los maestros de E.F. se reúnen para concretar las líneas generales de lo que va a ser el curso que llega. Elaboran un plan que quedará contemplado en la PGA de los diferentes colegios, eligiendo cada año un coordinador que velará para que todo salga correctamente.

En dicha reunión, se establecerán las posibles fechas de realización de las actividades y donde cada maestro las trasladará a su centro para organización del mismo.

A lo largo del curso, cada nivel, desde tercero de infantil hasta sexto de primaria, participará en las actividades propuestas en el espacio correspondiente. En la siguiente tabla se expone las actividades y espacios a realizar.

#### Desarrollo de cada convivencia

<b>5 años</b>
<b>Juegos</b>
<b>CEIP Hermanos Argensola de Montañana</b>

La actividad de 3º de Infantil se lleva a cabo en el CEIP Hermanos Argensola en el barrio de Montañana (Zaragoza). Realizan un circuito con estaciones y van rotando cada 10 minutos. En cada estación hay unos juegos, dirigidos por unos alumnos de sexto, que les explican y acompañan durante el juego.

<b>1º de Primaria</b>
<b>Juegos cooperativos</b>
<b>CPI El Espartidero</b>

Se realizan en el CPI El Espartidero, cada alumno, de los diferentes colegios, vendrán divididos en 10 grupos con el distintivo correspondiente, sabiendo a qué número pertenecen.

Cada juego tiene cuatro encargados y cada grupo un acompañante, todos ellos alumn@s de 6º de Primaria.

Algunos de los juegos cooperativos son: juegos de Paracaídas, juegos con aros, goma elástica...

<b>2º de Primaria</b>
<b>Juegos tradicionales</b>
<b>Parque de Villamayor de Gállego</b>

La actividad se realiza en el parque y pabellón municipal de Villamayor y consiste en realizar una serie de juegos tradicionales. Todos estos juegos están coordinados por los alumn@s de sexto de Primaria de los colegios que lo organizan. Cada grupo tiene un distintivo diferente y permanece unos diez minutos en cada juego, después rotan al siguiente juego.

Algunos de estos son juegos son: La petanca, Bolos y boliches, el sogá-tira, lanzamiento de alpargata, carreras de sacos, carrera de chapas...

<b>3º de Primaria</b>
<b>Juegos de pelota</b>
<b>PDM Fernando Escartín de Santa Isabel</b>

La actividad de tercero se lleva a cabo en el Pabellón Deportivo Municipal Fernando Escartín y en el Campo de Fútbol del barrio de Santa Isabel (Zaragoza), donde pertenecen la mayoría de los alumn@s de los colegios.

Toda la actividad gira en juegos y deportes con pelota. Los alumn@s de sexto coordinan y dirigen la actividad. Algunos de estos juegos son Pichi, Pelota sentada, Balón torre y Datchball.

<b>4º de Primaria</b>
<b>Senderismo y atletismo</b>
<b>Ribera del río Gállego y Centro Aragonés del Deporte</b>

Recorrido senderista por la Ribera de río Gállego, divididos en 12 grupos con alumnos de los nueve colegios participantes y con salidas cada dos minutos. La actividad consiste en reconocer diferentes elementos del entorno (flora, señalización...), a través de

unas fotografías que se les ha entregado previamente y realizarse una foto en ese lugar.

<b>5º de Primaria</b>
<b>Orientación</b>
<b>Pinares y Ermita de San Cristóbal de Peñaflo</b>

Aprovechando el entorno de la zona de pinares de Peñaflo (Zaragoza), se lleva a cabo un recorrido de balizas de orientación. Se entrega a cada pareja de alumnos un mapa de la zona, tratando de localizar las balizas correspondientes. Al ser un número tan elevado de alumnos se realizan doce recorridos diferentes. Todos los profesores acompañantes nos repartimos por el entorno para controlar que la actividad se desarrolle con todas las normas de seguridad adecuadas.

<b>6º de Primaria</b>
<b>Deportes adaptados atletismo</b>
<b>CEIP Guillermo Fatás y Centro Aragonés del Deporte</b>

Los alumnos de sexto realizan la actividad de Deportes adaptados, la jornada se plantea con una charla inicia, organizada por una asociación en la que trabajen deporte y discapacidad, y les explican cómo viven ellos la práctica del deporte y cómo se van superando continuamente, gracias a la actividad física. Los alumnos, al finalizar la charla, les preguntan aquellas cuestiones que les interesan sobre esos deportistas.

Han participado con nosotros CAI deporte Adaptado (Baloncesto) y la Asociación ARAGUA (natación).

Tras esta charla pasan a vivenciar estas actividades realizando un circuito por estaciones con distintos deportes adaptados, algunos de ellos son Goalball, Baloncesto en silla de ruedas y Petanca adaptada.

Tanto 4º como 6º participan en la actividad de Atletismo, realizada en el CAD (Centro Aragonés del Deporte), situando a los alumnos en un espacio real, consiguiendo una motivación mayor para ellos. Esta actividad es organizada por todos los maestros de E.F. de los nueve centros, por lo que requiere un importante trabajo de coordinación. Los tutores de cada grupo se encargan de acompañar a los alumnos durante la jornada.

Disputan diferentes pruebas de Resistencia, Velocidad, Saltos y lanzamientos.

Uno de los puntos fuertes de este proyecto es la implicación de los alumnos de sexto en las actividades, dándoles protagonismo y responsabilidad como alumnos mayores de Primaria.

De las nueve jornadas de convivencia, cuatro de ellas requieren de la colaboración y participación del alumnado de 6º para poderlas llevar a cabo.

Mediante un trabajo interdisciplinar planifican las actividades para su posterior puesta en práctica con el alumnado de cursos inferiores. A través de una metodología activa los propios alumnos son responsables de dirigir, explicar y dinamizar las distintas actividades, potenciando el desarrollo de las Competencias Clave que marcan nuestro currículum.

Durante estas jornadas se realiza un trabajo internivelar, ejemplo: el alumnado de 6º con el de 1º, de manera que los alumnos de ambos cursos son los verdaderos protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los nueve colegios es centro integrado, y todas las actividades que se realicen tienen que dar cabida a la participación de todo su alumnado. Por tanto, cuando nos reunimos el equipo de profesores



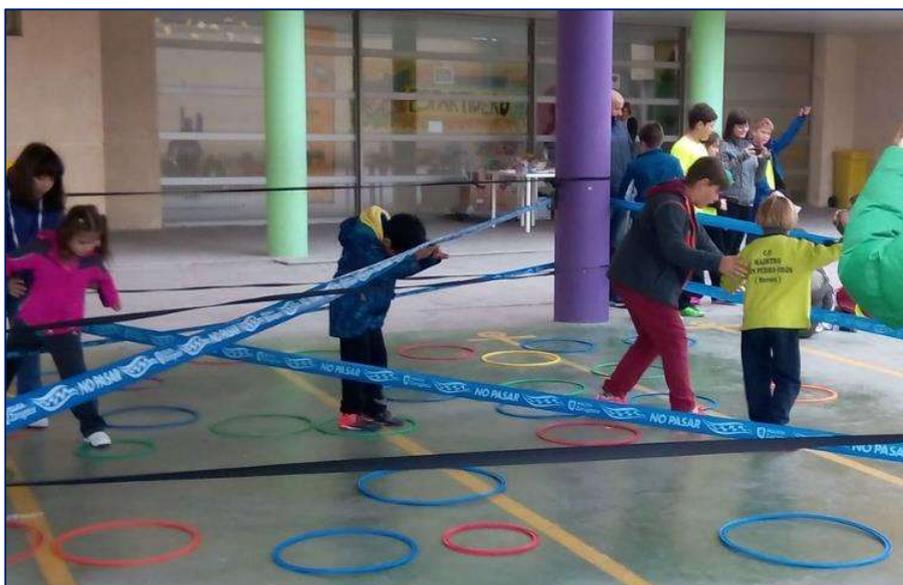
MIG a planificar las actividades y propuestas planteamos las medidas de adaptación oportunas para que todos los alumnos puedan llevarlas a cabo.

### Conclusión

La práctica de actividad física ya tiene un alto grado de motivación sobre los alumnos, si además le añadimos el poderla compartir con sus iguales en otros contextos, aumenta enormemente su interés y disfrute. El proyecto de convivencias deportivas MIG tiene un alto valor educativo por su carácter de continuidad a lo largo de toda la etapa de primaria. Se dan cabida a actividades que a nivel de centro no se podrían organizar ni practicar por los recursos tanto humanos como materiales que se necesitan.

La convivencia entre ellos es un aspecto muy positivo, ya que coinciden durante seis cursos a lo largo de toda la Primaria, y posteriormente pueden llegar a coincidir en los institutos del barrio.

Un proyecto que lleva más de treinta años funcionando y creciendo, ilusionando a maestros y niños, nos reafirma en que hay que seguir apostando con propuestas de este tipo para alcanzar los objetivos de integración, relación entre iguales a través de la actividad física y el deporte.



# Proyecto Amig@s Activ@s: aprendizaje servicio y acción comunitaria solidaria

**Dani Martín**, coordinador proyecto, CEIP Valdespartera  
**Ángel Navarro**, coordinador proyecto, CEIP María Moliner  
**Dani Bona**, dinamizador Zaragoza Norte, CEIP Cándido Domingo  
**María Félix**, dinamizadora Cuencas Mineras, CEIP Comarca Cuencas Mineras  
**Víctor Gutiérrez**, dinamizador Huerva, CEIP Val de la Atalaya  
**Sonia Pérez**, dinamizadora Ribera Baja - Campo Belchite, CEIP Belia  
**Fran Rodríguez**, dinamizador Borja - Tarazona, CRA Las Viñas  
**José Luis Rodríguez**, dinamizador Zaragoza Sur, CEIP María Moliner  
**Guillermo Torres**, dinamizador Valdejalón, CRA Lumpiaque  
**Sergio Vidal**, dinamizador Monegros, CRA L'Albada

El presente artículo pretende compartir una visión panorámica, resumida y sintética del proyecto. Igualmente, proporciona enlaces para profundizar el conocimiento y comprensión de nuestras propuestas en caso de mayor interés.

## 1. Origen de la propuesta, señas de identidad y aprendizaje servicio

El Proyecto Amig@s Activ@s nace en junio de 2015, a partir del trabajo conjunto de unos docentes de la Asociación +EF Aragón, que, habiendo compartido otras actividades formativas, deciden iniciarlo (Navarro, Martín, García, Jofre, Hernández y Gómez, 2017). Sirvan estas líneas para agradecer y reconocer la labor de los 6 centros que desarrollaron la primera fase, y de las personas que lo hicieron posible: CEIP Agustina de Aragón, CEIP Camón Aznar, CEIP Cándido Domingo, CEIP María Moliner, CEIP Sainz de Varanda y CEIP Valdespartera; y también para hacer partícipes y agradecer a todas las personas que se sienten parte

del proyecto, y que día a día, lo impulsan con ilusión en los centros, sectores y comunidades participantes.

La idea inicial fue promover un proyecto interdisciplinar en el que se vincularan tareas de todas las áreas, fomentar las relaciones sociales entre el alumnado e incentivar que su unión fuera la actividad física, la salud integral y la vida activa. Su evento principal sería una convivencia deportiva y después continuaría con tareas competenciales post-evento.

Desde la perspectiva del aprendizaje servicio, promocionamos la salud y los hábitos saludables desde un concepto amplio de salud ligado a la vida activa. Al mismo tiempo, involucramos otras necesidades educativas (aprender a aprender, derechos humanos, educación medioambiental, inclusión e igualdad de género o educación para la ciudadanía global), unimos los aprendizajes con el servicio y la participación activa de la comunidad, implicando distintos agentes, para desarrollar tareas competenciales, comunicativas, que mejoren la convivencia, la

Curso	Fase	Centros	Participantes	Acciones principales
2015-2016	1	6	400	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Arranca el proyecto con 1 sector. Proyecto 4º juegos alternativos. Asociación 2+2.</li> </ul>
2016-2017	2	21	1000	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 4 sectores. Añadimos Proyecto 2º colaboración-cooperación. ONG Familias Unidas. In Mente. Participación en Nicaragua.</li> </ul>
2017-2018	3	41	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 8 sectores. Incorporamos Encuentro Solidario.</li> </ul>
2018-2019	4	47	> 2500	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 8 sectores. Incorporaremos Proyecto 6º, Actividad Física Medio Natural.</li> </ul>
Futuro	5 post.			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Añadir mejoras, seguir compartiendo proyecto con más comunidades interesadas. Las que queden acordadas en las reuniones generales.</li> </ul>

educación socio-emocional y construyan más comunidad. Ponemos el foco en el hacemos, investigamos, experimentamos, sentimos y evaluamos.

Desde la segunda fase sumamos al proyecto a la ONG Fundación Familias Unidas, con programas educativos y de cooperación para el desarrollo en Nicaragua, y una acción educativa conjunta y compartida en los centros de Zaragoza capital participan-

tes en nuestro proyecto, realizada también en Nicaragua; además incorporamos otros agentes destacables de la comunidad, que comentaremos posteriormente

## 2. Evolución: arrancamos la 4ª fase

En la tabla anterior concretamos los momentos en los que ha evolucionado el Proyecto Amig@s Activ@s.

## 3. Funcionamiento del proyecto, reuniones, blog y Twitter @EF\_activos

Hemos definido cuatro perfiles de docentes participantes: docente de centro (que desarrolla tareas de su/s área/s), dinamizador del centro, dinamizador de sector y coordinador de proyecto. Cada uno tiene asignadas sus funciones, recogidas y acordadas en una reunión general de todos los sectores. Toda la documentación del proyecto la compartimos en red.

Realizamos 3 reuniones generales de coordinación: una en septiembre, otra en enero y la última en junio. Además de las generales, cada sector realiza cuatro o cinco reuniones adicionales a lo largo del curso, generalmente antes y después de las convivencias deportivas (en marzo, mayo, junio y para 2º, 4º y 6º de primaria, respectivamente), incluyendo formación.

Cuando hablamos de esos cursos, que nos sirven de referencia, queremos matizar que, en contexto rural, flexibilizamos la participación para enriquecerla lo máximo posible, planteando agrupamientos y ajustes para que el alumnado de un CRA pueda participar con éxito, por lo que, dependiendo del contexto, se añaden otros cursos a la propuesta.



La comunicación la realizamos por mensajería instantánea con un grupo en cada sector, formado por dinamizador y docentes participantes; y otro de coordinación, formado por coordinadores del proyecto y dinamizadores de los sectores.

El blog es nuestro vínculo común y lugar de encuentro. En él mostramos, contamos y compartimos nuestra acción educativa, al tiempo que nos sirve de comunicación y referencia para todos. Nos permite reflejar nuestros avances y señas de identidad, y aumenta el sentimiento de pertenencia. Hay apartados y etiquetas para cada sector, y para cada tipo de actividad desarrollada: hacemos, investigamos, experimentamos, sentimos y evaluamos.

Por último, la red social Twitter es el altavoz que utilizamos para difundir nuestra acción educativa, compartir con la comunidad y aprender de nuevas propuestas. Más de 2000 seguidores se interesan en nuestro proyecto, además es un medio rápido y eficaz de compartir, comunicar nuestras acciones y contactar con más personas con intereses comunes.

## 4. Participación de la comunidad y acción solidaria

En cada sector incentivamos que se activen todas las sinergias y alianzas positivas posibles con los recursos formales e informales de la comunidad, bien sea ayuntamientos, comarcas o instituciones, ONGs y asociaciones benéficas, familias activas, servicio de orientación y/o comercios amigos.

Además de todos ellos, ha habido agentes que han sumado en nuestro proyecto: la Universidad de Zaragoza, el alumnado en prácticas de los campus de Zaragoza, Huesca y Teruel, y el proyecto EducaFisicaTE, con un Trabajo Fin de Grado ligado a nuestro

proyecto de 2º de Primaria (Lahoz, 2017); la asociación 2+2 de educación no formal (en la fase 1), la consultoría ecosocial InMente (en la fase 2), la asociación +EF Aragón de docentes de educación física, la red de formación del Departamento de Educación, el Ayuntamiento de Zaragoza y de otras localidades y entes comarcales; y, de forma muy especial, la ONG Fundación Familias Unidas, a través de su proyecto “Dos orillas activas”, que participa en tareas competenciales previas al evento, en talleres (más de 100 desde su inicio en los centros participantes), diseño de materiales y recursos de aprendizaje (diarios de aprendizaje y otros), cartelería, campañas de sensibilización al barrio, en el espacio emocional de la convivencia y en el encuentro solidario; además de formación docente y aportación para ambulancias de los eventos, todo ello gracias al soporte y aportación del Ayuntamiento de Zaragoza. La ONG Fundación Familias Unidas se ha convertido en un agente fundamental en Zaragoza capital. Seguramente, en un futuro próximo, sumemos otras entidades solidarias o benéficas.

Otro elemento de unión y vínculo con la comunidad y dentro del proyecto es la camiseta solidaria. Donamos el beneficio íntegro de cada camiseta a la ONG Fundación Familias Unidas, que contribuye a la financiación de proyectos de educación para el desarrollo y sanitarios de atención primaria en Nicaragua, en donde también se desarrollan tareas del Proyecto Amig@s Activ@s, además de la convivencia deportiva nicaragüense. El curso pasado pudimos aportar 1100€ en total.

El rol de las familias es esencial, ya que son un agente “activo” más: participan en la convivencia en su zona de “familias activas”, practicando los mismos juegos y deportes, y del mismo modo, en el espacio emocional, que cierra las convivencias de 2º y 4º de primaria. Además, desempeñan labores de acompañamiento y soporte en la organización de los eventos.

En relación con el aprendizaje-servicio (ApS), nuestra acción de servicio se concreta en tres aspectos:

1. Alumnos/as capaces de sensibilizar y ofrecer más oportunidades de práctica a la comunidad (iguales, familias, docentes, vecinos).
2. Alumnos/as que comparten saberes entre iguales (con los demás centros participantes del proyecto, videotutorial-espacio emocional-post evento) y con Nicaragua (desarrollan un proyecto

paralelo al nuestro). Participan, cooperan y reflexionan.

3. Alumnos/as (acompañados de toda la comunidad educativa) que recaudan fondos durante el proyecto (en convivencias deportivas y el Encuentro Solidario) en colaboración con la Fundación Familias Unidas, para hacer posible la atención sanitaria integral de 500 niños/as a través de un programa de servicios de salud que incluye suplementos vitamínicos, campañas de vacunación o el control de la talla y el peso).

## 5. Sectores participantes en la 3ª fase. Experiencias y aspectos destacables

Sector Borja-Tarazona
CRA Las Viñas (Fuendejalón, Bureta, Pozuelo, Tabuena)
CEIP Campo de Borja (Borja)
Colegio Santa Ana (Borja)
CEIP Manlia (Mallén),
CEIP El Pomillo (Ainzón)
CEIP Bécquer (Novallas)
CEIP Moncayo (Tarazona)
Colegio Nuestra Señora del Pilar (Tarazona)
CRA La Huecha (Magallón, Ambel y Maleján)

La incorporación del sector se produce en el curso 2016/2017 (2ª fase), con la participación en mayor o menor grado de los centros citados. Hemos desarrollado con éxito el Proyecto para 4º de primaria durante los últimos tres cursos, añadiendo a los alumnos de 3º de los CRA para ofrecer este espacio de aprendizaje y convivencia a más alumnado, y con más significatividad en nuestro centro.

Queremos destacar las actividades previas del marcapáginas, videotutoriales y tarea matemática. Durante el evento principal, realizamos el libro de firmas y la evaluación, siendo el libro el que va rotando por los centros a posteriori del evento.

Destacar la implicación máxima del Ayuntamiento de Tarazona, por su cesión de las instalaciones para albergar la convivencia deportiva de Juegos y Deportes Alternativos.

Nuestra intención, desde el Seminario de EF de la Comarca de Borja Tarazona, es seguir impulsando este Proyecto, y poder extenderlo este curso a 5º y 6º de EP.

<b>Sector Campo de Belchite - Ribera Baja</b>
CEIP Belia (Belchite)
CEIP Fernando el Católico (Quinto)
CEIP Luis García Sainz (Fuentes de Ebro)
CRA María Moliner (El Burgo de Ebro y Mediana de Aragón)
CRA L'Albardin (Azuara, Almonacid de la Cuba, Lécera, Letux y Moyuela)
CRA del Ebro (Gelsa, La Zaida, Velilla de Ebro)
CEIP Ramón y Cajal (Pina)

El sector se incorporó la segunda fase con cuatro centros participantes, y al curso siguiente se unieron los tres restantes. Nos había entusiasmado el proyecto desarrollado y decidimos sumarnos.

Para la jornada de convivencia elegimos la temática de cuarto, juegos alternativos, pero la organización es diferente: cada colegio participa con 25-35 niños, pudiendo ser todos de 4º o de 3º a 6º de primaria según las características del centro.

Contamos con la colaboración del Servicio Comarcal, ayuntamientos y AMPAs, facilitando la logística y contribuyendo al éxito. Además, compartimos equipo de orientación, que se involucró muy gustosamente, impulsando el espacio emocional. Cada año uno de los pueblos es el anfitrión, celebrándose así la primera jornada en Fuentes de Ebro y la segunda en Belchite.

La experiencia ha sido muy positiva y todos los centros participantes continúan en el proyecto el curso 2018/2019 con la misma ilusión y motivación.

<b>Sector Cuencas Mineras</b>
CEIP Comarca Cuencas Mineras (Montalbán)
CEIP Villa de Utrillas (Utrillas)

El curso pasado (2017/2018), las escuelas de Utrillas y Montalbán nos unimos al proyecto al querer realizar una jornada de convivencia deportiva, junto a las tareas del proyecto, para que el alumnado, que posteriormente va a coincidir en el instituto, se conocieran y establecieran lazos de unión. Tras una evaluación muy positiva del proyecto, este curso, han decidido unirse tres centros más de la comarca, lo que impulsa el proyecto en el sector.

Desde el primer momento, familias, docentes y alumnado se mostraron muy participativos e ilusionados: el ayuntamiento de Montalbán preparó las instalaciones para el evento, el servicio comarcal de deportes aportó los autobuses y lo promocionó. Varias familias realizaron propuestas y el alumnado de

4º, 5º y 6º se implicó en las tareas, demostraron juego limpio y deportividad en la convivencia e hicieron amigos@s activ@s.

<b>Sector Huerva</b>
CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva)
CEIP San Roque (María de Huerva)
CEIP Castillo Qadrit (Cadrete)
CRA Orba (Muel y Botorrita)

El curso 2017/2018 sirvió de punto de partida para la creación del sector Huerva. Cadrete, Muel, Botorrita y María de Huerva fueron las localidades participantes, en colaboración con sus respectivos ayuntamientos que sufragaron los costes del evento, por lo que les trasladamos nuestro agradecimiento.

La convivencia se llevó a cabo gracias a la cesión del Ayuntamiento de María de Huerva de las instalaciones deportivas municipales, con un total de 136 alumnos, 15 docentes y 24 familias.

Para el curso 2018/2019, el proyecto se amplía a segundo curso. Destacamos como fundamental la coordinación entre sectores y el hecho de compartir tareas competencias y de gestión ya hechas como punto de partida para la creación de un nuevo sector.

<b>Sector Monegros</b>
CRA L'Albada (Bujaraloz, La Almolda)
CRA Monegros Norte (Lanaja, Albalatillo, La Cartuja de Monegros, Orillena, San Juan de Flumen y Pallaruelo)
CRA Monegros Hoya (Laluzza, Curbe, Sesa, San Lorenzo de Flumen)
CRA Montesnegros (Peñalba, Candanos y Castejón de Monegros)
CEIP La Laguna (Sariñena)
CEIP Alberto Galindo (Sena)

Nuestro sector se incorpora en el curso 2017-18 para encontrar nexos de unión entre las localidades de una comarca muy extensa y peculiar, lo que hace que en ocasiones haya pocas oportunidades de convivir, los alumnos acuden a diferentes institutos, competiciones extraescolares, al ser de dos provincias: Huesca y Zaragoza.

En cuanto a la organización, los cursos participantes fueron desde 1º hasta 4º de E.P., pues de lo contrario había localidades que no hubieran podido participar (aulas multinivel, pocos alumnos en 2º y 4º...). Además, afrontamos el reto de realizar la con-

vivencia el mismo día para todos, ya que abaratabamos el coste de los autobuses. Lo que hicimos fue realizar en un espacio de Sariñena las actividades para 1º y 2º y en otro espacio las de 3º y 4º. Esto supuso una enorme ganancia desde el punto de vista de la convivencia.

Como apuesta de futuro, invitamos a todas las reuniones al técnico de juventud y deporte de la Comarca para que pudiera ver el potencial del Proyecto Amig@s Activ@s como eje de encuentro no solo del alumnado, sino también de las familias, que cobran un papel fundamental en la organización y desarrollo del evento. De este modo, pretendemos que sea la propia Comarca de los Monegros la que impulse el proyecto y lo haga extensible a todas las localidades de su ámbito.

<b>Sector Valdejalón</b>
CEIP Gaspar Ramiro (Épila)
CEIP Arzobispo Domenech (Almonacid)
CEIP Domingo Jiménez Beltrán (Calatorao)
CRA Lumpiaque (Bardallur, Lucena de Jalón, Lumpiaque, Plasencia de Jalón, Rueda de Jalón, Salillas de Jalón, Urrea de Jalón)

El sector Valdejalón se crea en el curso 2016-2017, en la segunda fase del proyecto, con la participación del CRA de Lumpiaque y el CEIP Lucas Arribas (Morata de Jalón), con un total de 8 localidades de la comarca implicadas. En el curso 2017-2018 el proyecto crece al incorporarse los centros arriba mencionados con un total de 10 localidades participantes que continúan en el curso actual.

Nuestro sector ha seleccionado la convivencia de cuarto, aunque participan niños de tercero a sexto del CRA de Lumpiaque y del CEIP Arzobispo Domenech y alumnos de cuarto del CEIP Gaspar Remiro y Jiménez Beltrán. Esta adaptación pretende adecuar el proyecto a los centros con grupos internivelares y conlleva la adecuación y variación de las actividades.

Un aspecto fundamental en nuestro entorno es la inestimable colaboración servicio de deportes de la comarca de Valdejalón que costea el transporte de los alumnos. Nuestro reto para este curso es activar en mayor medida a las familias de nuestro alumnado otorgándoles más protagonismo a lo largo del proyecto.

### **Sectores de Zaragoza:**

El considerable aumento de centros educativos participantes en Zaragoza capital, llevó al grupo de trabajo a tomar la decisión de repartir a los colegios de la ciudad en dos grandes sectores. La organización de cada uno de esos sectores, coordinados mediante trabajo en red, no es independiente el uno del otro, y se basó en criterios geográficos y demográficos, teniendo en cuenta su ubicación en la ciudad y el número de alumnado participante en el proyecto. Así, creó dos sectores equilibrados en cuanto al volumen de discentes en el evento central del proyecto, y, en lo posible, cercanos geográficamente.

<b>Sector Zaragoza Norte</b>
CEIP Agustina de Aragón
CEIP Camón Aznar
CEIP Cándido Domingo
CEIP Catalina de Aragón
CEIP Ramiro Soláns

En la zona de Zaragoza los centros participantes, que han aumentado en número, se agrupan en dos sectores, Zaragoza Norte y Zaragoza Sur. De los cinco centros que componen el sector Zaragoza Norte, dos de ellos se incorporan en el curso 2017-2018.

Otro aspecto que hay que resaltar del Proyecto Amig@s Activ@s, es la flexibilidad y la capacidad de adaptación, a nivel organizativo, a la realidad propia de cada centro en particular, y a la de los sectores, de forma más general. Las características de cada centro son muy diferentes, centros con un gran número de alumnado y alguno que cuenta con una sola vía. Hay centros que participan en los proyectos de los dos cursos, 2º y 4º, y otros que solo participan en 4º, lo que nos lleva a, en la convivencia de 2º, juegos colaborativos y cooperativos, realizarla conjuntamente con los centros de Zaragoza Sur. Todo ello realizado gracias al gran trabajo de coordinación del profesorado de todos los centros.

Pero lo importante es que el espíritu de Amig@s Activ@s impregna todas las actividades y tareas, involucrando tanto a profesorado y alumnado como a las familias, destacando el Encuentro Solidario y las Convivencias Deportivas realizadas en el CDM La Granja.

<b>Sector Zaragoza Sur</b>
CEIP La Almozara
CEIP María Moliner
CEIP Sainz de Varanda
CEIP Valdespartera

<b>Tareas 2º (1º-2º-3º en rural)</b>	<b>Tareas 4º (4º-5º-6º en rural)</b>	<b>Tareas 6º (Desarrollar en 2018/2019)</b>
1. Taller reciclaje ApS	1. Taller deporte y derechos humanos	1. Repensar: a) Reunión con familias. b) Conservación y mejora del parque de cada barrio y vídeo presentación hacia otros centros.
<b>2. Videotutorial EF</b>	<b>2. Videotutorial EF</b>	2. Reestructurar: taller comercio justo y consumo responsable
<b>3. Lema y mascota</b>	<b>3. Lema y mascota</b>	3. Reciclar: análisis basura del recreo, envoltorios, consumo, campaña concienciación.
4. Acción ApS conjunta	4. Acción ApS conjunta	4. Reutilizar (I): proyecto familiar (casa)
<b>5. Llavero intercambiable</b>	<b>5. Marcapáginas intercambiable</b>	5. Reutilizar (II): chapas de reciclaje intercambiable (aula)
<b>6. Canción motriz inglés</b>	6. Canción colaborativa	6. Redistribuir: con banco de alimentos y analizar alimentación.
<b>7. Tarea mates problemas</b>	<b>7. Presupuesto mates</b>	7. Reducir: conservación y mejora del parque de cada barrio y vídeo presentación hacia otros centros.
<b>8. Calentamiento y estiramientos (rutina saludable y reto ApS)</b>	<b>8. Calentamiento y estiramientos (rutina saludable y reto ApS)</b>	<b>8. Calentamiento y estiramientos (rutina saludable y reto ApS)</b>
● Convivencia 2º (pasaporte viajero)	● Convivencia 4º (plantilla espíritu activo)	● Convivencia 6º (cuaderno de campo)
<b>9. Cuestionario 2º</b>	<b>9. Cuestionario 4º</b>	<b>9. Cuestionario 6º</b>
<b>10. Libro viajero y firmas</b>	<b>10. Libro viajero y firmas</b>	<b>10. Libro viajero y firmas</b>
<b>11. Diario aprendizaje (mínimo Ed. Física)</b>	<b>11. Diario aprendizaje (mínimo Ed. Física)</b>	<b>11. Diario de aprendizaje (mínimo Ed. Física)</b>
12. Muro colaborativo Padlet	12. Muro colaborativo Padlet y/o Kahoot-Plickers	12. Muro colaborativo Padlet

Zaragoza Sur es un sector joven (curso 2017/2018) que nació para facilitar aspectos organizativos del evento central de Amig@s Activ@s 4º de Primaria.

De los centros que forman este sector, recalcar que 3 de ellos participan desde la 1ª fase del proyecto, mientras que el CEIP La Almozara se ha incorporado en la 3ª fase. Destacar la implicación de las 4 comunidades educativas, siendo no sólo facilitadores del proyecto sino participantes activos en espacios como “Familias Activas”. Además, la labor de la Fundación Familias Unidas es fundamental para abordar tareas como los diarios de aprendizaje o los talleres de sensibilización sobre los derechos de los niñ@s.

Por último, en la línea del Aprendizaje Servicio, durante la 3ª fase, incorporamos distintas acciones

de ApS en el pre-evento en nuestro sector, como “Almuerzos sin azúcar”, sensibilizando a todos los centros para tomar almuerzos saludables.

#### **6. ¿Qué tareas realizamos en el Proyecto Amig@s Activ@s?**

Otro de los acuerdos que nos ha hecho ampliar y mejorar el proyecto ha sido establecer las tareas mínimas (destacadas en negrita en la tabla inferior), así como los compromisos para formar parte del Proyecto Amig@s Activ@s. Con la relación de las tareas mínimas y máximas (y otras nuevas que puedan incorporarse) pretendemos adaptarnos a la realidad y necesidades particulares de cada centro, estableciendo de forma nítida los compromisos adquiridos con el sector y el proyecto. Siempre desde la perspectiva de la colaboración, prestando entre centros, sectores y participantes la ayuda necesaria, procurando

atender a la realidad, necesidades y naturaleza de cada colegio o CRA (Centro Rural Agrupado). Por principio, somos un proyecto colaborativo.

En cada curso proponemos la fórmula 8 tareas pre-evento y 4 tareas post-evento, con un total de 12 tareas más la convivencia deportiva, que incluye espacio emocional. En estas tareas están involucradas todas las áreas e incluyen la participación activa de la comunidad del entorno.

## 7. ¿Nuestro centro puede unirse al Proyecto Amig@s Activ@s?

El Proyecto Amig@s Activ@s nació con la vocación de ser compartido. Por eso, aquellos centros que quieran unirse y participar, pueden contactar con nosotros e incorporarse. Nos encanta que se extienda a más comunidades.

Para ello, las dos mejores opciones son unirse a un sector existente, o si hay disponibilidad, interés y proximidad entre dos o más centros, crear un sector nuevo. Con el tiempo, hemos visto que un factor esencial es la proximidad entre centros y compartir instituto de educación secundaria, como sucede en las jornadas MIG (Margen Izquierda del Gállego), que nos han servido de referente.

Para que todo sea más fácil, los dinamizadores/as y coordinadores del proyecto estaremos pendientes y acompañaremos a las personas, centros y sectores que se incorporen.

El mismo mensaje lo lanzamos a otros agentes de la comunidad, como son ONGs, asociaciones o entidades con fines solidarios, localidades e instituciones. El Proyecto Amig@s Activ@s, como hemos dicho, es un proyecto colaborativo y pretende sumar.

¿Qué compromisos adquieren los centros participantes? En principio, la realización de, al menos, las tareas mínimas de cada proyecto (pueden hacerse todas, e incluso ampliarlas), la asistencia de, al menos, un representante a las reuniones de coordinación del sector y de formación del proyecto, redactar las actas de las reuniones mantenidas, y contribuir a la buena marcha del proyecto en todos los sectores, compartiendo las producciones, tareas y propuestas, igual que el proyecto completo está compartido y disponible para todos.

La idea es sumar, enriqueciendo y flexibilizando las propuestas del proyecto al contexto, sin desnaturalizar sus señas de identidad y reconociendo el camino que hemos hecho, pero mirando al futuro y valorando el vínculo que nos une.



De esta forma, recogeremos e incorporaremos las nuevas propuestas respetando las dinámicas de los equipos del proyecto, que desarrollan las funciones habituales de cualquier docente en sus respectivos centros, y que, en una muestra de su compromiso por nuestra profesión docente y de la educación como mejora social, se involucran desinteresadamente en el Proyecto Amig@s Activ@s, y se vinculan a una ciudadanía más activa y solidaria.

Contacto: [proyectoamigosactivos@gmail.com](mailto:proyectoamigosactivos@gmail.com)

Más información en el Blog: <https://proyectoamigosactivos.blogspot.com/>

Síguenos en Twitter: [@EF\\_activos](https://twitter.com/EF_activos)

El Proyecto Amig@s Activ@s ha sido reconocido con el Premio Nacional de Aprendizaje Servicio 2018, modalidad Promoción de hábitos saludables y prevención de la obesidad, centros de infantil y primaria. Será entregado en el XI Encuentro Estatal de Aprendizaje Servicio, 13-14 diciembre, Coslada (Madrid). [Link.](#)

### Bibliografía

Lahoz, J. (2017). *Amigos Activos: Diseño, aplicación y evaluación de un proyecto de aprendizaje compartido*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, campus Teruel. Universidad de Zaragoza.

Navarro, A., Martín, D., Jofre, E., García, C., Hernández, P. y Gómez, D. (2017). Proyecto Amigos Activos. Una propuesta de actividad física inclusiva. *Tándem*, 55, 59-65. Recuperado el 06/11/2018 de <http://www.grao.com/ca/producte/proyecto-amigos-activos>

Puig, J.M. (coord). (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

# Educación Física y escuela rural: creatividad, imaginación y colaboración

María Félix Barrios  
CRA Goya de Caminreal (Teruel)

## 1. La escuela rural existe y resiste

Castellote, La Cañada de Verich, Laspaúles, Torrecilla de Alcañiz, Montalbán, Guadalaviar, Villar del Cobo, Blancas... Son algunos de los pueblos en los que he trabajado. Son ocho los cursos que llevo ejerciendo como maestra de Educación Física y las escuelas de dos de esos pueblos ya han cerrado; otras están bajo mínimos. Los datos son demoledores: según el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, en la provincia de Teruel durante el curso 2016/2017, casi la mitad de los pueblos (46'6%) no tenía escuela, el 18% no llegaban a seis alumnos y más del 42% tenían menos de 25 alumnos. Es obvio que la despoblación aumenta y que son necesarias diferentes actuaciones políticas para que esto cambie. Nosotros no somos políticos, pero somos maestros y podemos aportar nuestro granito de arena desde un punto de vista educativo y social.

## 2. El contexto de la escuela rural

Como señala López Pastor (2003) existen varios documentos, libros y artículos donde se explica qué es la escuela rural y qué características tiene e incluso cómo dichas características afectan a la práctica cotidiana. Invito a las personas interesadas en profundizar en este tema que consulten el artículo señalado en la bibliografía en el que Víctor M. López señala dichos documentos.

Podemos hablar de inconvenientes y limitaciones, pero creo más acertado hablar de características y singularidades pues las primeras tienen una connotación negativa que puede afectar a la lectura del artículo y a la idea de escuela rural; en cambio, con las segundas le damos una pequeña vuelta dándole un enfoque positivo y optimista a estas escuelas.

En consecuencia, desde este momento vamos a encontrar las posibilidades de acción, las ventajas y los beneficios y no nos vamos a centrar en la problemática que, en realidad, no son más que retos que podemos superar mejorando nuestra creatividad e imaginación como maestros.

## 3. Dándole la vuelta a la tortilla

Y de creatividad e imaginación hablamos pues las peculiaridades de la escuela rural hacen que los maestros nos reinventemos constantemente. Ruiz Omeñaca (2008) señala que es preciso, como alternativa, ofrecer contenidos cercanos al propio alumnado y a su espacio vivencial y construir el conocimiento desde ellos. No se trata, en cualquier caso, de presentar la realidad rural como la única posible sino como aquella con la que alumnos y maestros mantenemos contacto en el día a día. La realidad que nos interroga, la que nos urge a buscar alternativas. Entre el material encontramos balones, aros, conos... pero, en ocasiones, también tenemos plintons, potros, rampas y otros materiales que se utilizaban con mucha frecuencia en los años 70. En cambio, es más complicado encontrar colchonetas en buen estado,



espalderas, material deportivo específico... Por ello, en muchas ocasiones, utilizamos material alternativo. Un cordel, una tela, papel celofán y un retroproyector nos han servido, en varias ocasiones, para desarrollar el lenguaje corporal a través del teatro de sombras. Envases de yogures o latas de legumbres nos han ayudado a trabajar la coordinación. Camisetas viejas han servido para que tuviéramos una veintena de pañuelos y con un poco de arroz y unos globos hemos realizado bolas de malabares.

Una de las estrategias que podemos utilizar, y que más me gusta, son los ambientes de aprendizaje. En palabras de Julia Blández “cada espacio o cada equipamiento provoca determinadas tareas, por lo que el docente puede ir orientando el aprendizaje, centrando su atención en la organización del espacio y los materiales, encajando en lo que Denis (1980) denomina como pedagogía del ambiente”. Para crear ambientes de aprendizaje podemos utilizar todo tipo de recursos materiales, desde los aros y los conos hasta los cajones del plinton o incluso sillas y mesas convencionales. Todos estos materiales y su conjunción deben ser motivadores para los alumnos. A estos ambientes de aprendizaje les acompaña un hilo conductor que hace que los niños centren la atención, aumente el interés, su motivación y la curiosidad apareciendo diferentes emociones. De esta manera, niños y niñas de seis años se han convertido en grandes exploradores que pasaban por puentes colgantes (banco sobre colchoneta), atravesaban gigantes telas de araña (gomas elásticas atadas a una estantería), esquivaban obstáculos (botellas de plástico y una cuerda), entraban a cuevas (ruedas y cajones del plinton), escalaban y rodaban por montañas (planos inclinados con bancos o tablas y colchonetas), llegaban a lo más alto ayudándose de minitramps, cruzaban arenas movedizas (zancos de psicomotricidad sobre colchonetas), se colgaban de los árboles (neumático y cuerda colgando del techo)... Estas unidades didácticas (en adelante UD) llamadas “Los exploradores del territorio” y “Las aventuras de los amigos de Tadeo Jones” se han llevado a la práctica en los cursos más bajos de primaria (1º y 2º) trabajando principalmente el primer bloque de contenidos: acciones motrices individuales. Pero en cursos superiores también he trabajado este bloque a partir de ambientes de aprendizaje utilizando el parkour. Al



igual que en las anteriores, utilizamos materiales como el plinton, bancos, espalderas y colchonetas o, en su defecto, hemos sustituido alguno por barandillas y vallas y por los parques de la localidad. Otros contenidos de este bloque que conectan bastante bien en la escuela rural son el patinaje (UD El mundo sobre ruedas) fomentando, además, la educación vial a través de la transformación del patio o espacio cubierto en un circuito vial con señales. El yoga es otro contenido interesante puesto que puedes contar con aulas vacías en la escuela con una temperatura adecuada. Pero, además, en relación a la falta de instalaciones o material podemos ver en el entorno natural un recurso rico en posibilidades para la realización de diferentes propuestas motrices. Han de utilizarse como complemento que enriquezca el desarrollo de las clases o contenidos.

Si saltamos al bloque 5 de contenidos, acciones motrices con intenciones artístico-expresivas, observamos que es un bloque con múltiples posibilidades en la escuela rural pues no necesitas material ni espacio específico y cuando la climatología es muy desfavorable (temperaturas muy bajas, lluvia, nieve...) nos permite el trabajo en el interior. En varios CRAs, como he comentado antes, hemos realizado teatro de sombras para el cual hemos necesitado un aula, cordel, tela, un proyector o retroproyector e imaginación y creatividad. Este bloque da pie al desarrollo de estas habilidades. En consecuencia, en el CRA del Mezquín, en la escuela de Torrecilla de Alcañiz, realizamos para el festival de navidad un teatro creado por el alumnado que representaba un día en el zoo, ajustándose a las diferentes melodías que lo acompañaban y coordinándose con otros compañeros para realizar diferentes figuras siendo, además, la

primera vez que realizaban algo así delante de sus familiares y vecinos. El nivel de complejidad del teatro lo marcan ellos mismos. Unos años más tarde, dimos un paso más y varias localidades del CRA Goya (unitarias de cinco niveles y de dos y tres aulas) crearon sus obras de teatro a partir de un cuento inventado también por ellos mismos (lo que iba a ser el comienzo de nuestra experiencia en el Aprendizaje Basado en Proyectos, del que hablaremos más adelante). Por supuesto, todas estas creaciones fueron presentadas al resto de la comunidad educativa. Además del teatro de sombras, otros ejemplos que hemos llevado a cabo en escuelas rurales y CRAs han sido bailes, natación sincronizada sin piscina, coreografías con combas (la carencia de material favoreció la metodología utilizando estilos de enseñanza cooperativos y enseñanza recíproca), clown, dramatización de canciones o una UD llamada "Mario Bross" en la que necesitábamos luz negra (material prestable del Centro de Profesorado Ángel Sanz Briz, de Teruel); al estar utilizándose en otro centro, modificamos algún aspecto con el alumnado de 1º y 2º de ESO de Montalbán utilizando tela negra y cartones sobre los que dibujamos y pintamos, culminando en una gran puesta en escena por parte del alumnado.

Como sabemos, una de las singularidades de la escuela rural, especialmente en los CRAs, es el escaso número de alumnos por aula y los diferentes niveles que nos sitúa ante la diversidad inherente a los grupos de clase. Muchos maestros pueden ver un gran hándicap que dificulte la tarea docente; prefiero

verlo como un reto y una forma de abarcar el aprendizaje recíproco siendo el propio alumnado quien ayude, enriqueciéndose de las fortalezas de sus compañeros. Por ello, los juegos y deportes de oposición (dentro del bloque 2) en los que se juega uno contra uno se ajustan a nuestras características adaptando, en todo caso, a los diferentes niveles del alumnado. Por ejemplo, en una unidad de raquetas los más pequeños pueden golpear con la mano, los siguientes con palas pequeñas o hechas con alambres y medias y los mayores con raqueta. Podemos variar las distancias, el espacio, las normas...

En otras ocasiones, hemos realizado una UD de judo y ha sido el Ayuntamiento o la Comarca quienes nos han prestado varias planchas de tatami. Quizás sean los deportes de equipo los más difíciles de realizar. Se requiere un cambio de visión ante esta propuesta y romper con la visión homogeneizadora a la que estamos acostumbrados en relación con un modelo de Educación Física eminentemente urbano (Omeñaca, 2008). Aun así, hemos podido adaptar varios deportes a las características de los diferentes grupos: datchball lo podemos realizar en un aula vacía a falta de un gimnasio o una zona de patio y utilizar la propuesta de Roberto Navarro de los superhéroes y los poderes para adaptar las normas a diferentes niveles; otro deporte que nos presentaron Jorge Domingo y José Julián en las IV Jornadas de +EF y las XXV jornadas provinciales en Alcorisa fue el smashball, una propuesta muy interesante que permite trabajar en diferentes niveles dentro del mismo juego.

Si contamos con algún aula o sala pequeña el floorball es otra posibilidad al ajustar espacios y distancias jugando con las paredes. Otra opción es juntar varios grupos para realizar alguna UD. Esto lo realizamos en Montalbán durante la unidad de tag-rugby con alumnado de 4º y 6º por ser grupos reducidos. De esta manera, nos juntamos un buen grupo y dos maestras en el aula que facilitaba la práctica docente como bien explicaron Javier Zamora y David Dorta en las V jornadas +EF. En nuestro caso, dos de las tres sesiones coincidían por horario y era en las que nos juntábamos y trabajábamos la estrategia y en la otra sesión trabajábamos más





la parte técnica. Actualmente, existen muchos deportes alternativos que, en mi opinión, facilitan el desarrollo de este bloque en las escuelas rurales. Podemos hablar también de la cooperación como alternativa y presente en el tercer bloque de contenidos del currículo.

He dejado para el final las actividades físicas en el medio natural porque, sin duda, es el bloque de contenidos que mejor se ajusta a estas peculiaridades de las que venimos hablando: entorno, espacios, material, número de alumnado... Las posibilidades son múltiples: senderismo, orientación, BTT, juegos en la naturaleza... Fácilmente realizables en zonas rurales y adaptables a diferentes niveles, aunque no debemos olvidar que es de vital importancia la preparación de las mismas. Poniendo de ejemplo la orientación, en una escuela de dos vías, con el alumnado de primaria, comenzamos realizando orientación en el colegio y en el patio y terminamos por el pueblo uniendo orientación y bicicletas (dos actividades muy populares en la zona). Para ello, adapté los mapas a tres niveles diferentes y conté con la colaboración de varios familiares que acompañaron a cada grupo.

#### **4. Participación de la comunidad educativa y recursos de la localidad**

Habitualmente existe, dentro del marco rural, unas relaciones próximas y fluidas entre las familias y la propia escuela. La comunicación resulta más sencilla, está menos supeditada a cuestiones de carácter formal y forma parte del propio devenir diario de la actividad escolar (Omeñaca, 2008). Es por ello que las familias y resto de la comunidad educativa son un

gran recurso en nuestro día a día: imparten talleres, acuden como alumnado de sus hijos, colaboran preparando decorados o disfraces, nos acompañan en excursiones, juegan con nosotros, aportan ideas... Se implican en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las actividades de centro y permiten crear comunidades de aprendizaje. Poniendo un ejemplo, las familias de primero a sexto de Fuentes Claras nos esperaron en un merendero a que llegáramos con las bicicletas; fue una sorpresa para el alumnado pues no se lo

esperaban. Alumnado, familias y profesorado jugamos, entre los árboles del merendero, a polis y cacos, el pañuelo y a buscar pistas. Almorzamos lo que nos prepararon y, todos juntos, volvimos al colegio en nuestras bicicletas. Fue una jornada muy positiva para todos.

#### **5. Globalizando la enseñanza: los proyectos interdisciplinares**

La propia Administración Educativa a través de los principios metodológicos señalados en el artículo 9 y las orientaciones metodológicas aportadas en el anexo I y el II de la Orden de 16 de junio de 2014 hacen hincapié en la globalización de la enseñanza y las metodologías activas basadas en la implicación del alumno en todas sus dimensiones, en la significación de los aprendizajes y en el trabajo de la metacognición. Generelo, Zaragoza y Julián (2005:17) citando a Hernández y Ventura, concluyen que “es determinante vincular los aprendizajes con el entorno físico, social y cultural próximo del alumnado”. Estos autores destacan la funcionalidad y aplicación de los aprendizajes, así como el rol de la escuela como institución transformadora de ese contexto cultural de referencia del que participa. Por ende, hemos desarrollado proyectos interdisciplinares trimestrales internivelares y de centro, estimulando al alumnado a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismo, haciéndoles ver la importancia de cuidar y mantener su localidad, preocupándose por la misma para evitar

la despoblación realizando, así, proyectos de aprendizaje servicio. En estos proyectos, la colaboración con la comunidad educativa, con el ayuntamiento y la utilización de los recursos de la localidad han sido fundamentales.

En los proyectos interdisciplinares llevados a cabo, la educación física ha sido el eje vertebrador de los mismos y el movimiento y el juego han sido nuestros recursos a la hora de trabajar desde el resto de áreas. La expresión corporal para trabajar el cine y los musicales, el senderismo para crear una ruta botánica, los diferentes deportes y juegos populares para despertar el sentido crítico sobre la igualdad de género, el bloque de Gestión de vida activa y valores para centrarnos en la mejora de nuestra salud... También hemos participado en el proyecto Amig@s Activ@s sobre el que encontraréis un artículo en este mismo número.

Nuestros proyectos han requerido de una gran capacidad de coordinación entre los maestros, de un alto grado de participación e implicación del alumnado y de la colaboración de la comunidad educativa. Gracias al ayuntamiento de Montalbán y la colaboración de la asociación Libana pudimos llevar a cabo dos proyectos de aprendizaje servicio: en el primero, el alumnado creó una ruta botánica que partía de la localidad en la que explicaban las características de la flora con códigos QR y aportaban consejos sobre el senderismo en un tríptico. En el segundo, partimos del proyecto “La máquina del tiempo” realizado en el CRA Las Viñas y lo adaptamos a nuestro contexto describiendo un recorrido por la localidad señalando diferentes puntos de interés en los que el alumnado, a través de una representación teatral con realidad aumentada, traslada al turista a la Edad Media para conocer su historia.

La importancia que le hemos dado a la educación física dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la convivencia entre la comunidad educativa también es muy relevante. Los recreos son más activos pudiendo realizar diferentes deportes y juegos, bailar, desarrollar la imaginación en el rincón creativo o jugar a juegos de mesa; el día de la Paz realizamos juegos cooperativos e internivelares, el 25 de abril llenamos la plaza y las calles de la localidad para



celebrar el Día de la Educación Física en la calle en la que nos juntamos más de 200 participantes jugando a los juegos de siempre (chapas, comba, birlas, la rana, chocolate inglés...), el último día de curso realizamos una carrera solidaria y juegos con la Cruz Roja y llevamos a cabo la Jornada de Deporte en Familia en la que participan familias y niños realizando diferentes actividades que tienen relación con los bloques del currículo, mostrándoles qué hacemos en nuestra área.

Puedo concluir diciendo que es necesaria una creatividad metodológica del maestro a la hora de organizar y desarrollar la educación física pero que la escuela rural es un contexto lleno de posibilidades donde desarrollar procesos educativos de calidad.

### **Bibliografía**

- Blández Ángel, J. (1995). “La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos”. INDE
- Generelo, E., Zaragoza, J., Julián, J.A. (2005). “La Educación Física en las aulas. Aprender a partir de un proyecto”. Zaragoza. Gobierno de Aragón.
- López Pastor, V.M. (2003): “Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural”. Revista Tándem.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008): “Educación Física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica”. INDE.
- Orden de 16 de junio de 2014 por la que se establece el currículum de Educación Primaria para todos los centros de la comunidad autónoma de Aragón.

# La Educación Física en el CRA L'Albada: agente de cambio

**Sergio Vidal Pallarés**

Maestro de Educación Física en el CRA L'Albada de La Almolda y Bujaraloz (Zaragoza)

No hay duda del carácter diferencial de la Educación Física (en adelante EF) con respecto al resto de asignaturas. Así, el currículo de EF establecido en la Orden de 16 de junio de 2014, establece en su introducción lo siguiente:

“Un sistema educativo moderno orientado al desarrollo integral del futuro ciudadano del siglo XXI, debe dar importancia a la única área del currículum que posibilita que la totalidad del alumnado descubra de manera activa, el patrimonio cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas”.

Los maestros de EF suelen ser agentes dinamizadores del cambio metodológico en los centros, pues hay ciertos condicionantes que favorecen esta circunstancia:

- La EF es un área relativamente novedosa y en desarrollo: giro en el currículo (de las habilidades a los dominios de acción), grupos de investigación que conectan estudios científicos con la práctica educativa (EFYPAF), formación inicial basada en la práctica (EducafísicaTE)...
- Promueve un vínculo personal del docente con el área: además de transmitir contenidos, promueve un estilo de vida activo. Un docente transmite lo que es, no lo que dice, por lo que, para transmitir hábitos y estilos de vida, debemos ser los primeros en mostrarlos a la comunidad.
- El maestro de EF pertenece a un colectivo dinámico, comprometido y unido: ver ejemplos en torno a la formación (jornadas provinciales anuales de EF en Huesca y Teruel), defensa de los derechos de los alumnos en torno a salud y actividad física (asociación +EF).
- Carácter práctico y competencial del área: desarrollo de la persona en su globalidad a través de las acciones motrices. Aprendizaje significativo a través de la práctica motriz, contextualización de los aprendizajes a la realidad del alumnado, evaluación formativa y auténtica, aprendizaje compartido e inclusivo...

Los maestros de EF debemos liderar procesos de cambio metodológico. Sin embargo, mi corta experiencia como equipo directivo me dice que, para propiciar un cambio educativo, los pasos deben ser seguros, lo que hace que el proceso sea lento. Esto choca con la “hiperactividad” que solemos tener en general la sociedad y en particular maestros de EF. Es mejor “poco y bien” que “mucho y mal”. En ocasiones, planteamos actividades y actividades que, si bien son beneficiosas, podrían serlo mucho más si implicásemos a más sectores de la comunidad educativa: desde compañeros de otras áreas hasta familias e instituciones.

Una clave para perpetuar cambios puede ser estrechar lazos con las tutorías, planteando proyectos interdisciplinarios que permitan el desarrollo de los aprendizajes del alumnado de una forma global. De esta forma podremos incluir a más gente, haciendo que las actividades se conviertan en proyectos de centro, lo que puede permitir que se establezcan como parte fundamental del centro y no como patrimonio de un maestro. Dada la inestabilidad del profesorado (al menos en el medio rural), quizá sea ésta una vía que debemos explorar más.

## 1. El CRA L'Albada

El Centro Rural Agrupado (en adelante CRA) L'Albada está formado por las localidades de La Almolda y Bujaraloz, ambas en la provincia de Zaragoza, en la Comarca de los Monegros.

Sin duda, una de las amenazas para todo el medio rural en la comunidad autónoma de Aragón es la despoblación. Nuestro CRA no es ajeno a esta problemática, pues en los últimos años ha descendido notablemente el número de alumnos, lo que finalmente se traduce en número de maestros y recursos, afectando negativamente a la atención que merecen nuestros alumnos. Aunque somos conscientes de que las instituciones públicas (Gobierno de Aragón,

Comarcas y Ayuntamientos) deben hacer sus deberes, desde el CRA L'Albada pensamos que tenemos una gran responsabilidad.

La siguiente frase atribuida a Leonardo Da Vinci resume muy bien nuestra intención: "No se puede amar lo que no se conoce, ni defender lo que no se ama".

En este sentido, nuestra intervención debe ir encaminada, no solo al conocimiento del patrimonio cultural, natural y humano de nuestro territorio, sino también al sentimiento de pertenencia a una comunidad, la comunidad educativa del CRA L'Albada.

Los maestros y maestras del CRA somos conscientes del cambio educativo que se está produciendo y lo vemos como una oportunidad de mejora profesional, de conectar con la realidad del alumnado para poder desencadenar aprendizajes significativos y duraderos. Prueba de esta convicción del claustro pueden ser los proyectos de formación del profesorado que se han venido haciendo en el centro los últimos 5 años, con una participación del 100% del claustro y siempre centrados en el estudio y aplicación de metodologías en las que el alumno asuma un papel más activo. En la actualidad, en el proyecto "Metodologías inclusivas en el CRA L'Albada", seguimos estudiando el Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo como base fundamental para atender a todo el alumnado de forma inclusiva y poder favorecer el desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje en nuestro CRA, en la que familias e instituciones de las localidades de La Almolda y Bujaraloz se sientan partícipes de la educación del alumnado y, a su vez, éstos se sientan apoyados, acompañados y entendidos por toda su comunidad a lo largo del proceso de aprendizaje.

## 2. La Educación Física en el CRA L'Albada

Tal y como indica el título de este artículo, el área de EF en nuestro CRA tiene un papel fundamental en cuanto al cambio metodológico que venimos trabajando desde hace ya unos años.

Así, en nuestras clases de EF siempre intentamos que haya una serie de ingredientes:

### RELACIONES POSITIVAS: NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Uno de los retos a los que nos enfrentamos los maestros de EF es generar en el alumnado una adherencia a la actividad física que ayude a compensar el sedentarismo de la sociedad actual. Para ello, intentamos fomentar un clima positivo en el aula, no solo hacia

el aprendizaje, sino también hacia la actividad física. Tal y como indica el currículo del área en sus orientaciones metodológicas, el estilo docente es la forma (intencionada o no) de generar por parte del profesor, ambientes de aprendizaje que facilitan el número, el tipo y la calidad de las interacciones sociales que experimenta el alumno en un contexto educativo. Si atendemos a las necesidades psicológicas básicas del alumnado (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás), estaremos favoreciendo la adquisición de hábitos positivos y de relevancia acordes con los propósitos establecidos en el sistema educativo actual.

### METODOLOGÍAS ACTIVAS

El cambio en el rol del docente comentado anteriormente implica necesariamente la implementación de metodologías en las que el alumno se sienta partícipe de su propio aprendizaje fomentando la autonomía, la toma de decisiones, la reflexión sobre el propio aprendizaje...

Tal y como se ha comentado anteriormente, el Proyecto de Formación de Centro del CRA L'Albada se ha encaminado durante los últimos años al estudio por parte del claustro de diferentes metodologías que generen un aprendizaje más activo y significativo en los alumnos de Bujaraloz y La Almolda.

A continuación, se muestran ejemplos de enfoques metodológicos que se emplean en nuestras clases de EF:

- Aprendizaje Basado en Proyectos: apadrinamiento-hermanamiento de esquí de fondo con el CEIP María Moliner de Zaragoza (Ibor, Julián, Navarro, Rodríguez y Vidal, 2017), Proyecto Amig@s Activos Monegros (Navarro, Martín, García, Jofre, Hernández y Gómez, 2017), proyecto monegrinos de vuelta a casa (consecuencia del proyecto monegrinos por el mundo), proyecto Aragón: folclore y tradición...
- Aprendizaje Servicio: Patrulla Saludable (se explica posteriormente), Feria de Juegos Tradicionales, carrera solidaria Save the Children...
- Aprendizaje cooperativo: este curso se está implementando en los cursos de 3º a 6º esta metodología, no solo en la Unidad Didáctica (en adelante UD) relacionada con el Bloque de Contenidos 3 Juegos cooperativos, sino en el resto de unidades también, atendiendo a los diferentes componentes del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999 en Velázquez, 2010).

- Interdependencia positiva: todos los alumnos tienen dos responsabilidades. Por un lado, aprendizaje personal y, por otro, que sus compañeros del grupo aprendan.
- Interacción promotora: animar en vez de insultar, incluir en vez de insultar y pensar en términos de nosotros en lugar de en términos de yo.
- Responsabilidad personal e individual: cada alumno se esfuerza al máximo para beneficiar al grupo.
- Habilidades interpersonales y de grupo: es fundamental desarrollar una serie de habilidades sociales para que los alumnos puedan colaborar, no podemos decir a los alumnos que cooperen y esperar que lo hagan sin más.
- Procesamiento grupal o autoevaluación: reflexión para que el grupo valore sobre aquello que ha funcionado y aquello que debe cambiar.

#### EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTÉNTICA

En estrecha relación con las metodologías que empleamos en el área de EF, deben ir los procedimientos de evaluación que utilizemos. Pretendemos que la evaluación no solamente sea el recurso que el docente emplea para poner las notas, sino que sea un recurso metodológico más para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. Así, en nuestras Unidades son frecuentes:

- Listas de control donde un alumno observador valora la actuación de otro registrando la presencia de determinadas conductas motrices a observar.
- Rúbricas donde el alumno o el grupo puede ver los diferentes niveles de logro en torno a un indicador y, finalmente, valorar su propia actuación, la de otro grupo o la de otro compañero.
- Escalas numéricas donde el alumno y el grupo valora cuantitativamente los comportamientos surgidos y las conductas.
- Periodos de acción-reflexión-acción, de forma que el alumnado pueda experimentar las actividades, reflexionar sobre las dificultades surgidas, poner en común las reglas de acción para actuar y practicar de nuevo incorporando las mejoras propuestas, desarrollando aprendizajes más profundos, transferibles y duraderos.

No cabe duda de que la orientación hacia la tarea mejora si esta información sobre lo que se va a



aprender y evaluar se anticipa al alumnado al principio o durante la Unidad, y no el día que se va a realizar la situación de evaluación. Es por ello que siempre anticipamos esta información al inicio de cada secuencia de aprendizaje y vamos revisándola a lo largo de las sesiones, ofreciendo feedback al alumnado que le ayude a conseguir el mayor desarrollo posible de los aprendizajes planteados.

Observamos que la evaluación compartida mejora la motivación e implicación hacia los aprendizajes del área, por lo que intentamos que en todas nuestras propuestas existan tres elementos:

- Heteroevaluación docente-alumno.
- Coevaluación alumno-alumno y grupo-alumno.
- Autoevaluación de la propia actuación del grupo y del alumno.

#### COHERENCIA, CONEXIÓN Y VINCULACIÓN AL ENTORNO PRÓXIMO

A través de la construcción de Itinerarios de enseñanza-aprendizaje en el área de EF, intentamos hacer las programaciones del área más comprensibles para el alumnado y para los maestros que llegan al CRA. Nuestra programación es bianual, pues las agrupaciones en EF son de al menos dos niveles. De este modo, nos aseguramos de estar trabajando los diferentes bloques de contenidos de una forma lógica y equilibrada, desencadenando aprendizajes fundamentales a lo largo de la etapa que les permitan participar en un futuro de un estilo de vida activo.

Si conectamos los aprendizajes del área con las actividades deportivas que se realizan en las localidades y, además, implicamos a las familias para que participen en las mismas, estaremos multiplicando la significatividad de los aprendizajes. Intentamos que las Unidades que se plantean en el área tengan vinculada, ya sea como desencadenante que motive hacia el aprendizaje o como referente final para aplicar

UNIDADES DIDÁCTICAS EF	EVENTOS	COLABORACIÓN
<b>Carrera de Larga Duración (CALADU)</b>	San Silvestre Cross de San Antón (carrera de las familias en beneficio de la AECC) Día de la resistencia en el CRA Carrera Save The Children	Patrulla Saludable Comarca de Monegros Ayuntamiento
<b>Senderismo</b>	Raid de aventura cooperativo Descubrimos el monte	Familias Ayuntamientos
<b>Bicicleta</b>	Raid de Aventura cooperativo Mayo en bici (Inspección Técnica de Bicicletas, Carnet Ciclista y Día de la Bici)	Asociación Cicloturista Avechuchos
<b>Amig@s Activ@s</b>	Convivencia Amig@s Activ@s	Centros implicados en el proyecto Familias Comarca de Monegros
<b>Patinaje</b>	Apadrinamiento-hermanamiento esquí de fondo con el CEIP María Moliner School	CEIP María Moliner
<b>Danza creación</b>	Convivencia de Navidad	Familias
<b>Orientación</b>	Raid de aventura Cooperativo	Familias
<b>Juegos tradicionales</b>	Feria "Carnet de superjugador tradicional"	Patrulla Saludable Comarca de Monegros
<b>Deportes de equipo</b>	Torneos en los recreos	Patrulla Saludable

lo aprendido, una actividad complementaria, evento deportivo o cultural en las localidades. A continuación, se muestran algunos ejemplos ilustrativos de esta contextualización de los aprendizajes:

### 3. Proyecto de Centro "CRA L'Albada en marcha"

Fruto de la visión y con la intención de dar sentido y vincular entre sí las actividades físicas que se realizaban en el CRA, surge hace 4 años el Proyecto Deportivo de Centro CRA L'Albada en Marcha con el siguiente propósito:

Que todas las familias del CRA L'Albada tengan la oportunidad de practicar actividad física de forma gratuita y lúdica, fomentando prácticas no competitivas que sirvan para disfrutar y poner en valor el entorno natural de nuestros pueblos.

#### PATRULLA SALUDABLE

La Patrulla Saludable es una "asociación escolar" formada por los alumnos voluntarios de 5º y 6º de E.P. Esta pseudoasociación tiene como fines:

- Ayudar a organizar los eventos deportivos que se realizan dentro del horario lectivo: torneos de los recreos, carrera solidaria Save The Children...
- Ayudar a organizar otros eventos que se realizan fuera del horario lectivo: carrera San Silvestre,

- Cross de San Antón, jornadas de deporte en familia...
- Proponer la organización de nuevas actividades que sirvan para dinamizar el ocio de las familias del pueblo.
- Dinamizar, promocionar y participar en las actividades que organizan otras asociaciones del pueblo

#### CROSS DE SAN ANTÓN: MÁS QUE UN CROSS

El 14 de enero se celebra en Bujaraloz el Cross de San Antón, que es una prueba atlética con mucha tradición, de hecho, este año es la XXVII edición. Esta actividad es organizada por el Ayuntamiento de Bujaraloz y la Comarca de Los Monegros. Últimamente, este tipo de pruebas ha sufrido un gran bajón de participación, ya que se celebran otras más llamativas (10k, trails, ligas de croses...). Por ello, desde hace 5 años, el CRA L'Albada apuesta por revitalizar esta prueba incentivando a la participación mediante varias medidas que se llevan a cabo durante las vacaciones de Navidad y primera semana de vuelta al cole:

- **CORRIENDO EN NAVIDADES:** se organizan 4 entrenamientos dirigidos por el maestro de Educación Física del colegio. A estos entrenamientos pueden acudir tanto los niños, que irán preparando la distancia a realizar el día de la prueba,

como sus familias, que afrontan en muchos casos el reto de correr una prueba competitiva por primera vez en su vida.

- **PREPARACIÓN DEL CIRCUITO DE CROSS:** la semana previa al cross quedamos con los miembros de la PATRULLA SALUDABLE, así como con los familiares que quieren colaborar, para marcar y balizar el circuito de la prueba.
- **ENTRENAMIENTO-CONVIVENCIA CRA:** un día de la semana previa al cross organizamos un entrenamiento en horario lectivo para todo el CRA (La Almolda y Bujaraloz). Por turnos, van al circuito del cross y realizamos un entrenamiento. De este modo les animamos a correr el domingo.
- **CARRERA BENÉFICA DE LAS FAMILIAS:** Para participar en esta prueba es necesario un mínimo de dos personas de la familia, al menos un mayor de edad y un menor de edad. Deben completar dos vueltas al circuito pequeño, debiendo pasar por meta en ambas ocasiones todos los miembros de la familia cogidos de la mano. Para inscribirse a esta carrera es necesario comprar una pulsera de la Asociación Española Contra el Cáncer, de forma que los beneficios se destinan a esta entidad.

#### MAYO EN BICI

Coincidiendo con la Unidad de Bicicleta en el área de EF, se plantean tres actividades durante el mes de mayo en estrecha colaboración con la Asociación Cicloturista Avechuchos:

1. **INSPECCIÓN TÉCNICA DE BICICLETAS (ITB):** La ITB se basó en una idea del grupo de investigación EFYPAF (universidad de Zaragoza) en la que se realiza una inspección similar a la que deben pasar los vehículos de motor de forma periódica. Consiste en una revisión en profundidad del estado de la bicicleta, así como de los elementos de seguridad que debemos tener en cuenta. Las familias colaboran como voluntarias gestionando cada uno de los puestos de revisión: seguridad activa (casco y guantes), ajuste de frenos, de cambios, dominio de conducción y frenado básicos.
2. **CARNET CICLISTA:** Cada alumno con su bicicleta debía superar 3 pruebas para poder conseguir el carné de ciclista. Estas pruebas son las siguientes:
  - Prueba escrita de seguridad vial: había tests teóricos adaptados a

las diferentes edades de los participantes.

- Circuito cerrado de seguridad vial para aprender las normas básicas de circulación: incluía las principales señales de circulación, pasos de cebra, peatones...
  - Prueba o yincana a preparada por padres y miembros de ACC Avechuchos para evaluar las habilidades de cada uno con la bicicleta.
- **DÍA DE LA BICI:** Salida por el entorno en bicicleta adaptando la distancia del recorrido a la edad de los participantes. Se realizó en Bujaraloz y participaron numerosos alumnos y familias del centro. Después, hubo una comida popular para todos los asistentes.

#### RAID DE AVENTURA COOPERATIVO

Desde hace seis cursos se eliminaron los viajes de fin de curso en el CRA L'Albada principalmente porque resultaban caros para las familias y, lo que en principio eran actividades que deberían servir para fomentar la convivencia entre iguales, se convertían en lo contrario, ya que agudizaba las diferencias entre los que iban (lo podían pagar) y los que no iban. La alternativa que se planteó fue realizar actividades al aire libre en nuestros pueblos, convirtiéndolos en espacios de diversión y aventuras. Estas actividades han ido evolucionando con pequeñas modificaciones que han dado lugar a la actividad del Raid de Aventura Cooperativa.

Esta es una actividad que realizan el penúltimo día de clases los alumnos de 3º-4º-5º-6º de E.P. y que consiste en la realización de diferentes pruebas en equipo y la acampada final de curso. Cada equipo



está formado por alumnos de diferentes niveles y tienen que ir superando cada una de las pruebas del Raid si quieren conseguir el premio final.

Las pruebas que debían superar en grupo este año eran: senderismo, bicicleta, concurso "mentes despiertas", los enigmas de Valfarta y el concurso "Tú sí que vales".

#### OTRAS ACTIVIDADES DE NUESTRO PROYECTO DEPORTIVO

- Recreos activos e inclusivos
- Tablón deportivo del CRA
- Carrera San silvestre
- Carrera solidaria Save the children
- Escalada dock39
- Día del árbol y los vigilantes del planeta
- Proyecto ABP Aragón

Se puede ver todo el proyecto deportivo en el blog <http://craalbadaenmarcha.blogspot.com/>

#### 4. Prospectiva: Retos de futuro

Aunque estamos muy contentos y orgullosos del impacto y presencia que tiene el área de EF en nuestro CRA, somos ambiciosos y creemos que se puede dar un paso más. Así, nos fijamos los siguientes retos:

- a) Aumento de los proyectos interdisciplinares: el potencial de la EF es tal que puede convertirse en motor de numerosos proyectos interdisciplinares que vertebren aprendizajes de las diferentes áreas.
- b) Implicar cada vez a más gente (alumn@s, exalumn@s, familias, asociaciones, instituciones...), contribuyendo a la generación de una Comunidad de Aprendizaje.
- c) Mayor atención a las siguientes poblaciones diana: adolescencia, chicas, alumn@s con desventaja sociocultural.

#### 5. Agradecimiento

Es nuestra obligación reconocer a todas aquellas personas que han contribuido en el crecimiento y enriquecimiento del área de EF y de nuestro Proyecto Deportivo de Centro, por lo que nos sentimos enormemente agradecidos:

Al claustro de maestros del CRA L'Albada, que siempre muestra buena disposición y colabora en las actividades y propuestas.

A los maestros de EF Miguel Benedí, Miguel Cabeza, Marta Zapata, Pablo González.

A las AMPAs de Bujaraloz y La Almolda, siempre dispuestas en todo lo que se les solicita.



Al grupo de investigación EFYPAF, en especial a José Antonio Julián y Eduardo Ibor por sus labores de asesoramiento y soporte en cualquier proyecto que les planteamos, así como por contar con nosotros para conectar Universidad y Escuela.

A compañeros con los que año tras año compartimos recursos, inquietudes y proyectos que mejoran nuestra práctica: Ángel Navarro y José Luis Rodríguez (CEIP María Moliner de Zaragoza), Víctor Gutiérrez (CEIP Val de la Atalaya de Cuarte de Huerva), Guillermo Torres (CRA Lumpiaque), Eduardo Nuez (CEIP Juan Sobrarías de Alcañiz) y tantos otros que comparten su trabajo en pro de la mejora de la educación.

A las asociaciones locales y ayuntamientos de La Almolda y Bujaraloz, siempre dispuestos a colaborar y facilitar, en especial a la Asociación cicloturista Avechuchos.

A todas aquellas personas que organizan cada año las jornadas de la asociación +EF y las jornadas provinciales de Educación Física en Huesca y en Teruel, fomentando la reflexión y actualización docente.

#### Bibliografía

- Ibor, E., Julián, J.A., Navarro, A., Rodríguez, J.L. y Vidal, S. (2017). Los grupos interactivos en un proyecto interdisciplinar en el aprendizaje del esquí nórdico. Actas del Congreso Estatal sobre Educación Física en la Naturaleza, 13-21. Recuperado el 15/11/2018 de [https://drive.google.com/file/d/0B-wo\\_XgU\\_FmKUFVEb211VGttSmc/view](https://drive.google.com/file/d/0B-wo_XgU_FmKUFVEb211VGttSmc/view)
- Navarro, A., Martín, D., Jofre, E., García, C., Hernández, P. y Gómez, D. (2017). Proyecto Amigos Activos. Una propuesta de actividad física inclusiva. Tándem, 55, 59-65. Recuperado el 15/11/2018 de <http://www.grao.com/ca/producte/proyecto-amigos-activos>
- Velázquez, C. (coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Madrid, España. INDE.

# Tejiendo lazos con corazón. Un aprendizaje servicio desde Educación Física

**Nuria Carramiñana Santos**

Profesora de Educación Física y Jefe de Estudios en el CPI El Espartidero de Zaragoza

**Eva Arizcuren Blasco**

Profesora de Educación Física en el IES Parque Goya de Zaragoza

## Introducción

Las necesidades de la educación en el siglo XXI hacen que la política y las prácticas educativas tengan que avanzar hacia competencias acordes con el ritmo de vida actual. Es por eso, que desde hace tres cursos escolares se ha creado en Zaragoza, en el barrio de El Picarral, un nuevo centro de Educación Secundaria que pretende ser un referente en implantar políticas y prácticas educativas diferentes a lo que se lleva haciendo de forma tradicional en muchos institutos. Las líneas identificativas metodológicas del centro son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y un aprendizaje sin libros de texto.

Otra peculiaridad es ser centro preferente para alumnos con trastorno de espectro autista, por lo que se trabaja para que la inclusión sea un pilar fundamental y la competencia lingüística se ve potenciada por el bilingüismo en inglés y francés.

En este contexto educativo, la Programación General Anual se estructura en periodos de docencia por asignaturas y en periodos de docencia por proyectos. Durante el segundo trimestre del curso 2017-18, ponemos en funcionamiento el segundo proyecto del curso con los alumnos de 1º de la ESO, la temática elegida es el barrio en el que nos movemos día a día y lo hemos denominado: Este es mi Barrio.

Tomando como referencia este centro de interés, desde el área de Educación Física, definimos como ejes del proyecto: la utilidad del mismo y la implicación en la vida social que viven los vecinos. Por lo que, intencionadamente, pretendíamos abrir las puertas del instituto a todo el barrio.

El centro de salud situado enfrente del instituto lleva varios años realizando un gran esfuerzo para consolidar las actividades cardiovasculares saludables entre la ciudadanía. Vimos, en esta peculiaridad, una oportunidad de colaboración entre las dos entidades públicas para poder aunar fuerzas entre dos

entidades públicas que trabajamos por la salud de las personas que nos rodean y mejorar las actividades que se ofrecen desde los dos centros.

El objetivo principal del proyecto es hacer consciente a nuestro alumnado de que son agentes activos en la práctica de actividad física de las personas que les rodean. Y para hacerles conscientes de ello, dinamizamos una de las rutas que realizan las personas de los “Paseos saludables” del centro de salud con una serie de ejercicios que complementen la actividad de andar, y hacerlo de forma que, se impliquen diferentes agentes del barrio y se unan distintas generaciones para intercambiar aprendizajes y vivencias. Para ello, usamos códigos QR que están colocados en los comercios ubicados en la ruta del paseo y de forma accesible a cualquier vecino que quiera hacer uso de este servicio.

Las razones de peso que nos motivaron a llevar adelante el proyecto están:

- La cercanía física existente entre las dos entidades. El alumnado ve pasar al grupo de paseos saludables desde el patio del recreo y presenta inquietud e interés hacia el grupo.
- La oportunidad de aprendizaje-servicio para nuestro alumnado, que vivencie su aprendizaje desde dentro y para una sociedad. Lo que aprenden tiene una utilidad para otros y para ellos mismos.
- La necesidad de la práctica física y su continuidad fuera del centro escolar, a lo largo de todo nuestro desarrollo evolutivo. Bien es conocido que las sesiones de Educación Física dentro del horario escolar son más que insuficientes para un adecuado desarrollo integral de la persona, por lo que el alumnado tiene que ser consciente de la necesidad de practicar actividad física más allá del horario lectivo del instituto.

- La importancia de hacer consciente al alumnado de que son partícipes activos en la mejora de la salud individual (su propia salud) y colectiva (influencia en la salud de sus familias y personas cercanas).
- Nos brinda la oportunidad de fomentar la iniciativa y trabajo personal para promover, al mismo tiempo, que personas con dificultades físicas puedan participar en esta experiencia y que consigan fomentar la mejora de hábitos saludables dentro de sus propias familias.
- La necesidad de unir diferentes generaciones que se enseñen mutuamente por el simple hecho de compartir tiempo juntos.

Los objetivos que se pretenden conseguir, al abarcar diferentes colectivos, son muy amplios. Aun así, para su definición los podemos dividir en tres apartados:

#### Pedagógicos para el alumnado del instituto:

- 1- Diseñar circuitos de ejercicios, de distinta intensidad, basados en la movilidad, que complementen los recorridos que se realizan en el grupo de Paseos Saludables del Centro de Salud y se adapten a sus necesidades.
- 2- Realizar unas grabaciones demostrativas, que sean aclaratorias para los usuarios. Estas grabaciones quedarán codificadas en unos códigos QR, que podrá usar cualquier ciudadano a través de su teléfono móvil.
- 3- Fomentar, en cada uno de los hogares, de nuestros alumnos, la participación en el estilo de vida saludable, dando a conocer, también, la maravillosa labor que hacen en el centro de salud El Picarral.

#### Profesionales:

- 1- Presentar y acompañar a los responsables sanitarios y a los usuarios del grupo de Paseos Saludables por parte de los alumnos y de nosotras, como docentes, en la elaboración del proyecto y la puesta en marcha.
- 2- Dar soporte a los profesionales sanitarios, respecto a la ejecución correcta de los diferentes ejercicios, teniendo un soporte digital que sirva de apoyo a la actividad de los paseos.

#### Comunitarios:

- 1- Estrechar lazos dentro de nuestra comunidad, dando la oportunidad de que generaciones muy distintas que conviven en el barrio se conozcan,

se valoren y se complementen, a través de compartir un tiempo de actividad física.

- 2- Potenciar el sentimiento de conciencia colectiva implicando a diferentes agentes del barrio: instituto, centro de salud, colegio, comercios, asociación de vecinos, junta de distrito.
- 3- Disfrutar de una actividad diferente y novedosa, tanto para los usuarios de los paseos saludables, como para el alumnado del instituto y los diferentes profesionales sanitarios y docentes que participemos en el proyecto.

Aunque el proyecto está planteado para ser implantado en el barrio de El Picarral, como trabajo específico del alumnado del centro, de este núcleo urbano; el objetivo final, sería poder extenderlo a todos los barrios que tuvieran grupos de Paseos Saludables, Andarines o similares. Además, debido a su sencillez, pueden cubrirse todas las necesidades que puedan surgir, dependiendo de las diversas demandas de las personas usuarias del servicio u objetivo saludable y comunitario que el centro de salud considere que tiene que cuidar.

#### Desarrollo

La Educación física dentro del sistema educativo busca un desarrollo integral de la persona, lo que implica que debemos atender a diferentes aspectos: motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales, teniendo en cuenta los importantes cambios personales y sociales que el alumnado vivencia en ésta etapa.

La Educación Física tendrá como finalidades que el alumnado:

- a) muestre conductas motrices que le permitan actuar en contextos y actividades variadas;
- b) se aproxime y descubra, de forma activa, los conocimientos elementales que constituyen la cultura básica de las prácticas motrices;
- c) **adopte principios cívicos y de valores que le permitan interactuar con otros en los contextos sociales de práctica de actividad física;**
- d) adopte un estilo de vida activo y saludable.

Por todo esto, la metodología de aprendizaje-servicio, siguiendo a Sebastiani i Obrador y Rubio Serrano (2017) se ajusta a la perfección a las finalidades de la Educación física, además de favorecer un aprendizaje para el cuidado de uno mismo y de los demás y potenciar le empatía y el pensamiento crítico sobre las necesidades que las personas puedan tener. A nivel interpersonal, esta metodología ofrece la posibilidad de crear vínculos

con personas de diferentes características y forma a los alumnos en valores para llegar a ser buenas personas y buenos ciudadanos. Otro de los efectos de esta metodología son los elevados niveles de motivación intrínseca que se consigue en el alumnado, condición imprescindible para que exista aprendizaje significativo.

### **Pasos del proyecto y actividades de enseñanza aprendizaje**

Tras darle forma a la idea inicial, concertamos una cita con la enfermera responsable de este grupo, dentro del centro de salud. En un primer instante, le expusimos la posibilidad de trabajo y beneficios que se planteaban, le pareció enriquecedora y positiva para los dos sectores implicados, con lo que nos propuso una reunión más formal, para trasladar nuestro proyecto al resto del personal sanitario que podría estar implicado.

Una vez obtenida la aprobación del centro de salud, trasladamos a nuestro alumnado el trabajo que queríamos desarrollar con ellos y la necesidad de realizar una presentación formal a las personas con las que deberíamos trabajar codo con codo. Además de que la idea les entusiasmó, les surgieron dudas, que nosotras no supimos responder y que por tanto trasladaron a dicha reunión. Ésta se desarrolló de forma muy satisfactoria. Nuestro alumnado tomó partido en ella y formuló sus dudas, que fueron resueltas de inmediato.

Pusimos nombre para al proyecto y diseñamos un logo para darle identidad y forma.

Nuestro proyecto educativo en el centro, como tal, comenzó el 5 de febrero, finalizando el 23 de febrero. Fuimos conscientes de que no era tiempo suficiente para terminarlo completamente, por lo que, nos comprometimos a continuar con él hasta que estuviera completamente acabado, ya que estamos seguros de que es un trabajo que puede ser muy enriquecedor y que aporta muchos beneficios y un amplio abanico de posibilidades. Evidentemente, la parte evaluable para el alumnado, se centró en el *brain storming* del comienzo, selección, grabación y codificación de ejercicios que sí pudimos realizar durante el tiempo destinado al proyecto.

En la primera sesión de educación física con el alumnado, les enseñaremos las diferentes articulaciones, huesos y músculos principales de nuestro cuerpo. Además de las necesidades e intensidades con las que nos podemos enfrentar a la hora de tra-

bajar con personas mayores o, en ocasiones, con algún problema de salud concreto. A partir de este momento, ellos pensaron en ejercicios de movilidad, estiramientos, *brain gym* y fuerza. A continuación, elaboraron las grabaciones y las transformaron en códigos QR. El papel del docente fue, en todo momento, de guía y ayuda y además de estar en estrecha coordinación y aprobación por parte de las responsables sanitarias del centro de salud.

Para llevar a cabo esta coordinación, nos reunimos, profesoras y coordinadoras del centro de Salud, para recoger sus opiniones y necesidades y de esta manera realizar un trabajo más ajustado y productivo.

Surgió la necesidad de buscar una forma de que los códigos QR que iban a estar en la calle estuvieran lo suficientemente protegidos para que el trabajo perdurase. Nos dirigimos a la Asociación de Vecinos de El Picarral, para presentar nuestro proyecto educativo y plantearles algunas de estas necesidades. Nuestro principal problema era cómo conseguir que los códigos QR no desaparecieran, no fueran dañados o no se deterioraran por la climatología. Desde la asociación nos dieron la posibilidad de pedir colaboración a los comercios o entidades que están situados a lo largo de las rutas de los Paseos Saludables. Nuestro siguiente paso fue pedir permiso a los comercios más adecuados para que nos dejaran pegar los códigos en sus escaparates y así el esfuerzo y trabajo de nuestros chicos y chicas se vería protegido y respaldado. El apoyo mostrado por cada uno de ellos fue unánime y desinteresado. Además, mostraron mucha inquietud por el proyecto y el trabajo que estábamos llevando a cabo con el alumnado.



Obviamente surgió algún problema que tuvimos que ir resolviendo. Además de los propios derivados de la grabación, luces y sombras, marcos y entornos y otros problemas de sonido debido al aire de Zaragoza, el más importante, con el que nos encontramos, fue que las codificaciones realizadas estaban ligadas a los datos personales de los discentes. Debido a este motivo, creamos un canal propio del proyecto, al que subimos las grabaciones de los ejercicios seleccionados. De esta manera, los datos de los menores quedaban protegidos.

A partir de este momento, imprimimos los códigos y los colocamos en los diferentes establecimientos señalados. Ya sólo quedaba llevarlo a la práctica, subsanar posibles problemas y sobre todo disfrutar de la puesta en práctica.

Desde el centro de salud se nos comunicó la existencia de dos rutas. Una de ellas se lleva a cabo los martes y otra los jueves. Las necesidades, exigencias y características de cada una de ellas eran muy diferentes. A la ruta de los martes, acuden personas sin grandes problemas de salud o movilidad. Su ritmo de andada es muy ligero, consiguiendo cubrir, en una hora de tiempo, un trayecto muy amplio. Sin embargo, la ruta de los jueves, es una ruta más social, con personas de más edad o con problemas cardiovasculares graves: alguna de ellas con principio de Alzheimer, otra con afección pulmonar y necesidad de oxígeno, y con menor coordinación y resistencia. Por este motivo creamos dos tipos de trabajo diferente. En la ruta de los martes colocamos QR con ejercicios de mayor exigencia física en los escaparates a lo largo de los comercios y entidades colaboradoras que nos mostraron su apoyo y adaptados a las posibilidades de los usuarios. La ruta de los jueves modifica su recorrido en función de las exigencias climatológicas, con lo que creamos un cuadernillo, en un tamaño cómodo, para que lo lleven encima y puedan usarlo independientemente de por donde se estén moviendo, además pueden usar los que están colocados en los escaparates por los que pasen. Estos QR contienen ejercicios de menor exigencia física y más *brain gym* y coordinación, además de hacerlos por parejas para fomentar el aspecto de relación social.

Nuestro siguiente paso fue llevar a la práctica nuestro trabajo. Queríamos que cada una de nuestras clases pudiera disfrutar de la experiencia, así que nos coordinamos con el centro de salud y durante 7 días, entre martes y jueves, nuestros alumnos y

alumnas se encargaron de acompañar, instalar lectores QR en algunos móviles de los usuarios, enseñarles a leerlos, explicarles los ejercicios que estaban viendo, asegurarse que los hacían correctamente, realizarlos con ellos, mostrarles dónde estaban colocados los diferentes códigos y sobre todo, estrechar lazos intergeneracionales, disfrutar de la compañía, de la experiencia y darse cuenta de que su trabajo estaba dando sus frutos, era aceptado y valorado por los usuarios, por el centro de salud y por el barrio.

Una vez finalizada la experiencia, nuestro trabajo continúa este curso. Nos hemos comprometido con el centro de salud y los usuarios de los Paseos Saludables a estar pendiente del mantenimiento de los códigos, de crear nuevos ejercicios que cubran necesidades que detecten y de realizar las rutas una vez al mes con cada grupo de discentes implicados en este proyecto, con el objetivo de que no se desvinculen del trabajo que han creado y de que no pierdan el contacto con las personas con las que han estado trabajando de forma muy estrecha.

## Resultados

El éxito del trabajo se reflejó en el aumento de personas que actualmente asisten a los paseos creciendo en dos aspectos. El primero de ellos, en la constancia de las personas en asistir a los paseos y el segundo, en un aumento de número de paseantes en los dos grupos que asistían.

La difusión dada al proyecto en diferentes actos del barrio y en los medios de comunicación consiguió llegar a más practicantes que querían participar en el proyecto. Esta misma difusión se produjo también a otros barrios cercanos que se interesaron en la idea para poderla desarrollar en su propio barrio.

Por otro lado, los alumnos con necesidades educativas no precisaron de tareas adaptadas, fueron capaces de llevar a cabo todas las tareas realizadas de



forma individual o grupal, por lo que la atención a la diversidad fue real en cada grupo.

### Conclusiones

La posibilidad de hacer realidad la idea que nació, ha sido enormemente gratificante. El interés, impacto y la repercusión obtenida ha sido proporcionalmente superior a lo esperado.

El resultado de la experiencia ha sido mucho más satisfactorio de lo que habíamos podido imaginar en un principio. Hemos visto disfrutar juntas a las dos generaciones, hemos tomado las calles del barrio de El Picarral, haciendo deporte y siempre con una sonrisa en la cara. Hemos visto cómo interaccionaban unos con otros, cómo nuestros chicos y chicas se preocupaban de que realizaran bien los ejercicios, cómo disfrutaban de la experiencia, cómo se implicaban en que hicieran correctamente cada movimiento para que no se hicieran daño o sufrieran algún percance. Las personas de los Paseos Saludables han complementado sus andadas y se han comprometido a seguir con lo que les hemos estado enseñando. El alumnado ha escuchado, ha disfrutado, ha acompañado, ha ayudado y se ha esforzado. Nosotras... hemos sido unas muy felices espectadoras y guías.

Nuestro trabajo y el de nuestros chicos y chicas parte de la necesidad de la práctica física y su continuidad fuera del centro escolar, a lo largo de todo nuestro desarrollo evolutivo. Con el tiempo que el currículo concede a la Educación Física es inviable abarcar los objetivos que el mismo currículo nos marca: luchar contra el sedentariamo, hacer ciudadanos activos, realizar una hora de práctica de actividad física. Para nosotras es esencial hacer consciente al alumnado de la importancia de ser partícipes activos en la mejora de la salud, tanto suya como, además, influir en la de sus familias y también en las de las personas más mayores de su barrio.

Se nos han ido abriendo puertas al mismo tiempo que el proyecto se ponía en funcionamiento. Lo hemos presentado en el centro de mayores del barrio, con el objetivo de que sea mayor el número de usuarios de este servicio, aunque sea fuera de los horarios de los Paseos Saludables. Con este fin, colocamos los códigos QR en espacios que no fueran a estar tapados cuando la entidad o comercio estuviera cerrado.

Desde la Asociación de Vecinos se nos brindó la posibilidad de ir a la Junta de Distrito. Allí tuvimos una reunión con la concejala, que muy ilusionada con

el proyecto, se ofreció a ayudarnos en todo lo posible, además nos concedió tiempo de presentación frente a los diferentes integrantes de la Junta. Fue en esta reunión donde varios barrios de Zaragoza mostraron interés en expandir esta idea dentro de sus centros de salud y centros escolares. Por este motivo, se nos planteó el poder presentar el proyecto dentro del día del Rabal, donde la difusión de nuestra idea, fue mayor. Además, la concejala, dio un paso más allá haciendo público el reconocimiento al trabajo de nuestros alumnos y alumnas mediante una entrega de diplomas, enmarcado en un acto sorpresas para ellos y ellas, que se realizará en los próximos meses.

Al mismo tiempo un programa de Aragón televisión y el Heraldo de Aragón, se han mostrado interesados en los beneficios que conlleva el proyecto, tanto a nivel social y de relación intergeneracional, como a nivel de calidad de vida y la posibilidad que ofrece de alargar las condiciones óptimas de salud. Tanto nuestro alumnado, como nosotras mismas estamos muy ilusionadas en poder realizar un trabajo del que se beneficie el mayor número posible de personas.

Hemos conseguido que nuestro alumnado sea consciente de la necesidad de realizar deporte, adaptado a cada una de las etapas de la vida, para alargar unas condiciones óptimas. Han podido comprobar que personas de diferentes generaciones pueden disfrutar en compañía. Han aprendido a escuchar, a acompañar y a ayudar, de forma desinteresada. Han visto que su trabajo daba sus frutos, era respetado y sobre todo, muy valorado. Les hemos visto crecer como personas, les hemos visto preocuparse por el buen funcionamiento de su trabajo, les hemos visto ayudar y sobre todo, les hemos visto reír y disfrutar de una experiencia irrepetible y grandiosa.

### Bibliografía

- Blázquez Sánchez, D. (2017). Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias. INDE (Barcelona)
- González Arévalo, C. (2014). Educación física para la vida. Recursos prácticos para un aprendizaje funcional. INDE (Barcelona)
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

# Aplicación de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Física en secundaria

Luis Alberto Florentín Dueñas

Profesor de Educación Física en el IES El Portillo de Zaragoza

*Proyecto seleccionado en la convocatoria del Programa de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.*

## Introducción y justificación del proyecto

Este proyecto se basa en la implementación de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Física en secundaria en el IES Pedro Laín Entralgo, de Híjar (Teruel). Se trata de un enfoque pedagógico innovador que posibilita que el alumnado aprenda a ser competente siendo útil a los demás.

El aprendizaje servicio es una forma de enseñar y de aprender a través de un servicio que se presta a la comunidad educativa. En concreto, este proyecto plantea la implicación directa del alumnado en el aprendizaje de los compañeros que se encuentran un curso por debajo. Dado que los contenidos de educación física en el IES están estructurados por cursos, este proyecto está diseñado para que los alumnos reciban la colaboración de sus compañeros un año mayores, para facilitar la adquisición de esos contenidos que ellos ya trabajaron el curso anterior. Por tanto, aprendizaje y servicio quedan vinculados en una relación en la que todas las partes salen beneficiadas:

En cuanto a los alumnos que realizan el servicio, están poniendo sus mejores cualidades al servicio de los demás y eso refuerza su autoestima y la percepción de sus propias capacidades. Esta contribución implica que adquieran un papel activo, participativo y responsable por la aportación que realizan. Además, se dota de mayor sentido y funcionalidad a los contenidos adquiridos en la materia por la utilidad social que se les da, al poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la incidencia sobre las competencias clave es enorme, ya que el hecho de que los

alumnos sean capaces de explicar los contenidos a sus compañeros y diseñar su proceso de aprendizaje demuestra no sólo que han adquirido esos contenidos, sino que han llegado un paso más allá, son competentes.

En lo que respecta a los alumnos que reciben el servicio, este planteamiento mejora su predisposición y motivación por el aprendizaje, pues suele acogerse positivamente contar con la aportación de alguien ajeno al grupo. Por otro lado, dado que los alumnos más mayores son un referente, este enfoque mejora la percepción social de los adolescentes, frecuentemente estereotipada y estigmatizada. Además, incide en la importancia de ayudar para hacer crecer a los demás, así como en la de colaborar y aportar para mejorar nuestro entorno. En un contexto rural como el de este centro de la provincia de Teruel, esta idea adopta una especial relevancia por la necesidad de que estos alumnos perciban que pueden contribuir a dinamizar, mejorar y cambiar su entorno, lo cual es esencial para mantener vivos los pueblos.

En definitiva, este proyecto no sólo cambia la forma habitual de presentación y adquisición de los contenidos de la asignatura por un enfoque motivante e innovador, sino que además estimula que los



alumnos desarrollen sus capacidades como agentes de cambio y desarrollo.

### **Desarrollo del proyecto**

Antes de detallar el proceso de ejecución, es preciso señalar que uno de los valores añadidos de este proyecto es que se enlaza con otro proyecto de innovación que comenzó el curso anterior en este mismo centro: "Utilización de las nuevas tecnologías en Educación física para el desarrollo de las competencias básicas". Este proyecto se basa en que los alumnos elaboren videos didácticos que muestran los contenidos teóricos y prácticos que se van trabajando en la asignatura. Supuso el inicio de un cambio metodológico centrado en plantear la adquisición de los contenidos de una forma novedosa que implica al alumnado de forma directa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, además de lograr aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías. Los videos elaborados tienen la finalidad de difundir los contenidos de la materia, por lo que son utilizados para introducir las unidades didácticas a trabajar bajo la perspectiva de aprendizaje servicio.

La ejecución del proyecto de aprendizaje servicio se llevó a cabo a lo largo de todo el curso. Los grupos de todos los niveles de la ESO vivenciaron trabajar con un planteamiento basado en el aprendizaje servicio al menos en dos ocasiones. El proceso de enseñanza-aprendizaje se articuló a través de un trabajo por proyectos que permitió la participación de todos los alumnos, si bien son cuatro representantes del grupo de los mayores los encargados de entrar en la clase de los pequeños a poner en práctica el planteamiento diseñado por todos sus compañeros. Es preciso señalar que tanto el equipo directivo como el resto de profesorado del IES facilitaron la salida de clase del alumnado encargado, ya que se produjo de forma puntual en dos sesiones por grupo a lo largo del curso.

Dos semanas antes de que un grupo comenzase a trabajar un nuevo contenido, los alumnos mayores comienzan a preparar la entrada de los alumnos encargados en la clase de los pequeños para ayudarles en su aprendizaje. En la parte final de sus sesiones de educación física se dedican unos minutos para trabajar en relación al proyecto de aprendizaje servicio. El primer paso consiste en la explicación de qué se va a hacer y para qué, ya que es necesario que aquellos que prestan el servicio estén motivados, implicados y comprometidos por la acción que van a llevar a cabo por los demás.

Primero, en gran grupo se recuerda lo trabajado durante el curso pasado en relación a ese contenido que los pequeños estaban a punto de iniciar. De esta forma, se recapitula sobre lo aprendido y se dan explicaciones sobre cómo plantear esta colaboración para lograr el mayor aprovechamiento. Después, se forman grupos que deben estructurar los contenidos a explicar, organizar la secuencia de contenidos teóricos y prácticos a aprender, redactar las explicaciones y diseñar tareas concretas que faciliten la adquisición de esos contenidos. De esta forma, conseguimos que los alumnos que ya han vivenciado el proceso de adquisición de los contenidos aporten su experiencia y opinión para preparar la información que los encargados de aplicar la metodología de aprendizaje servicio van a llevar a clase. Posteriormente, cada grupo debe nombrar un representante o encargado que se reúne con los demás representantes para concretar las aportaciones de todos los grupos en una única propuesta. Finalmente, en la siguiente clase los encargados exponen a todo el grupo la estructura diseñada, las explicaciones a impartir y la secuencia de tareas establecida. Esta puesta en común permite incluir modificaciones para determinar el diseño final.

Antes de que los alumnos reciban la colaboración de sus compañeros más mayores hay que prepararles explicando en qué consiste el servicio con el que van a contar y predisponer positivamente hacia esa labor a la que de forma solidaria se prestan sus compañeros. En el caso de disponer de un video didáctico elaborado en el curso anterior, se visualiza para introducir el contenido y mostrar la labor de difusión de los conocimientos de la asignatura entre el alumnado del IES, que es uno de los aspectos positivos del proyecto de innovación sobre nuevas tecnologías iniciado el curso anterior.

Una vez estructurada la intervención de servicio se produce la entrada en clase de los cuatro alumnos encargados. En ese momento el docente tiene un papel de apoyo y control para facilitar su labor. La sesión comienza con explicación todos juntos y posteriormente se forman grupos. A cada grupo se le asigna un encargado para lograr mayor cercanía e individualización a lo largo de la sesión. Una vez finalizada la clase, se realiza una puesta en común en la que se agradece la colaboración de los alumnos mayores y se comentan los pormenores de la sesión. Por último, los alumnos encargados explican y valoran en su grupo el desarrollo de la sesión.

A lo largo del curso se implementaron proyectos basados en el aprendizaje servicio en multitud de

unidades didácticas: calentamiento, condición física, baloncesto, acrobacias, acrosport, malabares, aeróbic, voleibol, badminton y minitenis. En la mayoría de ellas, se utilizaron los vídeos didácticos elaborados en el proyecto de innovación iniciado el curso anterior para complementar el proceso de aprendizaje. Lo que quedó patente es que la comunidad educativa está comprometida por el aprendizaje y mejora de los demás, lo cual incide de forma significativa en la educación para la ciudadanía y en valores.

Como todo proyecto, resulta esencial realizar una evaluación de los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje-servicio. Los alumnos que reciben el servicio rellenan un cuestionario de satisfacción para valorar las explicaciones recibidas y las tareas que se les habían propuesto, así como su actitud, interés y motivación por seguir trabajando en esta línea que tanto difiere del planteamiento tradicional de transmisión de los contenidos. En lo que respecta a los alumnos encargados, deben valorar su exposición y actuación frente al grupo, los problemas detectados durante la sesión y si consideran que su aportación ha sido positiva y adecuada para facilitar el aprendizaje de sus compañeros. En cuanto a los alumnos del grupo de mayores, valoran si el planteamiento de trabajo por grupos les ha permitido aportar e implicarse en el proceso, si ha sido útil para recordar los contenidos del curso pasado, si consideran oportuno acometer otros proyectos de aprendizaje servicio y si les gustaría desempeñar el rol de encargados. Por último, el profesor valora tanto el proceso de preparación del proyecto como su ejecución, teniendo en cuenta el clima y ambiente de aprendizaje, la implicación del alumnado, el nivel de atención y la predisposición por esta forma de trabajar, tanto de los alumnos mayores como de los pequeños.

### Conclusiones

La valoración que se efectúa de implementar la metodología de aprendizaje servicio en educación física es muy positiva por la implicación del alumnado, por la buena acogida por parte de toda la comunidad educativa y porque ha permitido desarrollar los contenidos de la asignatura desde un enfoque que se demuestra no sólo efectivo, sino también mucho más atractivo y motivante. Definitivamente, las características e implicaciones de desarrollar proyectos basados en una metodología de aprendizaje servicio ponen de manifiesto su inmenso potencial didáctico.



Por un lado, se facilita al docente desarrollar y evaluar el currículo en base a las competencias, pues pone en juego no sólo conocimientos, sino también actitudes y valores, lo cual concreta la educación para la ciudadanía e incide positivamente en la convivencia.

Por otro, el trabajo se articula a través de proyectos, lo que dota de significatividad al aprendizaje. El alumnado identifica una necesidad con la que conecta y se compromete, que le motiva a pasar a la acción para mejorarla, y eso se consigue a través del desarrollo de un proyecto que tiene finalidad social, en este caso al colaborar para ayudar a sus compañeros.

Además, permite vincular los aprendizajes curriculares con la educación en solidaridad y valores. En una sociedad cada vez más individualista, parece cada vez más necesario desarrollar acciones de utilidad social y compromiso solidario. De esta forma se promueve la percepción de que se pueden producir cambios en el entorno y que se puede comenzar a cambiar el mundo desde cualquier edad.

Por último, el enfoque de aprendizaje servicio se presta especialmente para la puesta en práctica de proyectos interdisciplinarios. De esta forma, las acciones que se desarrollen podrían tener mayor trascendencia y repercusión en el entorno, lo cual permitiría visibilizar, poner en valor y reconocer la decisiva labor social de los docentes y del centro educativo.

En definitiva, desarrollar este proyecto de innovación basado en el aprendizaje servicio en el área de educación física permite afirmar que se trata de un planteamiento didáctico innovador, en el que la implicación directa del alumnado en el proceso de aprendizaje de sus compañeros aporta grandes beneficios en su formación integral y en el desarrollo de las competencias clave.

# Educación Física y *flipped classroom* en aulas rurales multigrado

Javier Castillo López

Maestro del CRA Sierra de Albarracín (Teruel) y doctorando en Educación por la UNED

## Introducción

El área de Educación Física presenta unas características que difieren notablemente respecto a las de otras áreas del currículo. El movimiento prevalece. Una de las cuestiones que más nos preocupa a los docentes de EF, es el tiempo de compromiso motriz. Aprovechar al máximo los periodos de acción motriz, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Sin embargo, la Educación Física es un área con unos contenidos teóricos que el alumnado también debe conocer, como requisito para el correcto disfrute de la práctica física en general; así como de algunas actividades o deportes específicos. Ambas cuestiones, teoría y práctica, cobran una nueva dimensión en aulas rurales multigrado. Diferentes niveles, alumnado escaso y algunas carencias de material, provocan que la Educación Física en este tipo de aulas, deba abordarse, en muchos casos, desde un planteamiento diferente. En este punto, el enfoque *flipped classroom* puede servir como apoyo, para tratar de desarrollar ambas cuestiones.

## Educación Física, conducta motriz y tiempo de compromiso motriz

La Educación Física, como disciplina y como área del currículo, ha ido evolucionando desde concepciones más analíticas; hacia otras posturas más actuales. Una de las corrientes predominantes emana directamente de la obra de Pierre Parlebas, quien nos habla de la Educación Física como la “Pedagogía de la conducta motriz” (1996). Es decir, más que el estudio del movimiento, como un ente aislado y deconstruido, es necesario centrarse en el análisis de la conducta motriz del individuo. En cómo cada uno afronta diferentes retos motrices. En definitiva, más que en el propio movimiento, es necesario “centrar la atención en el ser que se mueve” (Parlebas, 1996, p.15).

Por ello, actualmente se aboga por actividades globales, jugadas, con movimientos amplios, en las

que los aprendices se desenvuelven individual o conjuntamente, a partir de unas normas que guían la consecución de un objetivo. Esta acción simultánea desarrollada en la práctica del juego o deporte; en ocasiones dificulta el análisis por parte del docente. Más si tenemos en cuenta que, muchas de estas propuestas, se desarrollan a partir de la interacción con uno o varios objetos; o del establecimiento de diferentes focos de movimiento. El docente, ha de observar la conducta motriz desarrollada por todos y cada uno de los miembros de la clase. Complicado.

A partir de estas observaciones, sistemáticas, pero incompletas, el docente ha de realizar una serie de apreciaciones, a modo de feedback, que permitan al alumnado reforzar lo correcto y modificar aquellos aspectos que aún no cumplen con lo que se pretende. Dichas correcciones pueden ser específicas o comunes a la clase. Sea como fuere, durante ese necesario tiempo de corrección, no hay movimiento. El tiempo de compromiso motriz, definido por Olmedo (1998) como el tiempo de practica real en la que los alumnos realizan su práctica motriz; se ve muy mermado si estas correcciones son muy frecuentes y/o extensas.

Otro aspecto que reduce el tiempo de compromiso motriz son las explicaciones de juegos y actividades. La puesta en marcha de estas tareas, requiere de un necesario periodo de explicación. Tiempo de acción cognitiva, pero normalmente, carente de movimiento. Es cierto que existen juegos que el alumnado ya conoce, al menos de forma superficial. En estos casos, simplemente se suelen hacer una serie de matices o se recalcan algunos objetivos. No obstante, cada año, introducimos juegos, tareas, disciplinas o deportes que les resultan desconocidos. En esos casos, se suele dedicar un tiempo considerable, en cada sesión, para exponer normas, desarrollo del juego, o corregir los lógicos errores iniciales. Esta situación se complica aún más, cuando el contenido a tratar es la iniciación a un deporte.

Por estos y otros motivos, los docentes de Educación Física, solemos pensar que el tiempo dedicado a esta área es insuficiente. Deseamos más tiempo efectivo, más tiempo de compromiso motriz. Ahora bien, siempre buscamos la manera de conseguir que dicho tiempo sea más eficiente. En este sentido, una gran opción es seleccionar deportes alternativos, puesto que el número de normas es limitado, las estrategias suelen ser menos complejas y la técnica no es tan exigente. Con ello, se consigue normalmente, amplificar el tiempo de actividad.

Sin embargo, en las aulas rurales multigrado, se pueden dar algunas condiciones que obligan a modificar los planteamientos que los docentes vamos configurando durante la etapa de formación.

### **Las aulas rurales multigrado**

La escuela rural está presente en todos los sistemas educativos del mundo (Álvarez y Vejo, 2017), en tanto que, en todos los países existen zonas rurales. Estas escuelas, situadas en entornos geográficos, culturales y económicos muy diversos entre sí, cubren el derecho a la educación de millones de niñas y niños por todo el mundo. Sin embargo, no suelen acaparar mucha atención por parte de la administración (Martínez y Bustos, 2011); ni por parte de investigación educativa (Boix, 2011); ni de parte de las instituciones que rigen los distintos Grados de Magisterio (Abós, 2011).

La escuela rural, habitualmente está organizada a partir de aulas multigrado. Pese a que existen notables diferencias entre cada una de estas clases (Berglanga, 2009), hecho que dificulta una posible definición inequívoca; sí existen una serie de características más o menos estables y comunes. Una de ellas es la heterogeneidad del alumnado (Amiguiño, 2011). De cara a impartir el área de Educación Física, este hecho conlleva notables consecuencias. En otras áreas, pueden establecerse dos tipos de estrategias, a la hora de diseñar las sesiones:

2. Simultaneidad. Cada miembro de la clase afronta contenidos y actividades propias de su nivel curricular, sin que tengan una relación directa entre sí.
3. Complementariedad. Un mismo centro de interés, proyecto o tarea, es afrontada desde diversos niveles de aproximación, de manera que los conocimientos de unos, guardan relación con los del resto de la clase.

Sin embargo y pese a que, en momentos puntuales, puede ser una alternativa, en el área de Educación Física y en estas aulas, no tiene mucho sentido convertir a la simultaneidad en el eje metodológico principal. Principalmente, porque se pierde el beneficio de la interacción, negando la posibilidad de que se dé un aprendizaje contagiado (Santos, 2011). Incluso, en los casos en los que el alumnado es muy reducido -puede que tres- no parece muy lógico pedir que, siempre, realicen actividades totalmente diferenciadas. De modo que es preferible diseñar actividades en las que se dé una complementariedad, que, aun definiendo roles diferentes, propios de cada nivel, fomente el juego de toda la clase en su conjunto.

Claro que, bajo este planteamiento y desde el punto de vista personal, adquirido después de más de cinco cursos como tutor y especialista de Educación Física; se ha llegado a la conclusión de que existen demasiados tiempos muertos, para corregir y atender a los más pequeños; y una carencia de conceptos técnicos y tácticos en el alumnado de cursos superiores.

Por todo ello y por otros motivos descritos en trabajos anteriores, se considera que las aulas rurales multigrado, presentan unas características que invitan a la inclusión del enfoque flipped classroom (Castillo-López, 2017a, 2017b), también en el área de Educación Física.

### **Flipped classroom como enfoque pedagógico**

Obviamente, este no es momento de realizar un exhaustivo recorrido por los rasgos definitorios del enfoque flipped classroom. No obstante, se recurre a una de las publicaciones pioneras, de Lage, Platt, y Treglia, (2000), para afirmar que es un enfoque en el que se invierten los procesos didácticos, llevando la instrucción directa a un espacio individual, normalmente, fuera del aula y en un tiempo anterior al espacio de aprendizaje grupal, en el que se desarrollan actividades más prácticas con el apoyo de compañeros y docente.

La emergente bibliografía en torno al flipped, abarca muchas cuestiones que podrían ser traídas aquí, para demostrar sus bondades y limitaciones. No obstante, respecto a la cuestión aquí tratada, interesan, especialmente, aquellos estudios que aseguran que el modelo flipped fomenta una participación más activa en el aprendizaje (Barreras, 2016; Fornons y Palau, 2016; Prieto, 2013; Wilson 2013). De hecho, la cultura del aprendizaje, según la cual, el alumnado

debe ser el protagonista activo de su aprendizaje, supone uno de los 4 pilares del flipped classroom (Flipped Learning Network, 2014). Cultura de aprendizaje, de participación, de actividad.

Ahora bien, es cierto que no existen demasiados estudios que analicen el uso del enfoque flipped dentro del área de Educación Física. En este campo, cobra especial importancia un artículo de Gómez, Castro, y Toledo, (2015) en el que analizan su impacto en la Educación Física en Educación Secundaria, a través del uso del smartphone. Plantearon un estudio comparativo, grupo control y grupo experimental, en el que este segundo grupo de alumnos, tuvo que trabajar un vídeo, como preparación de la sesión. Posteriormente en el aula, mientras que el grupo control tuvo que recibir extensas explicaciones en torno al contenido, normas, formas de juego, etc.; el grupo experimental, tras una breve puesta en común, pudo pasar a realizar actividades prácticas. Parece bastante aceptable una de las principales conclusiones alcanzadas en dicho estudio: el FC “aumenta el tiempo de compromiso motor (en la mayoría de las sesiones), destacando como el alumnado además tiene una gran percepción de satisfacción con la experiencia” (p.334).

Entendiendo que esta argumentación es sumamente breve y parcial, en tanto que sólo se muestra los resultados de un estudio. Sin embargo, se considera que puede ser un punto de partida para que otros docentes, puedan reflexionar sobre este hecho, como paso previo al análisis de las experiencias que se muestran a continuación.



La primera vez que utilicé este tipo de enfoque, fue durante el curso 2011-2012, cuando tuve que impartir el área con alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria. Eran dos grupos complicados, que no se mostraban receptivos respecto a los contenidos teóricos del área. Tomé la decisión de aplicarlo en la UD Balonmano. Creamos un aula virtual, a través de Edmodo. En dicho espacio, fui colgando vídeos motivadores, con jugadas espectaculares del balonmano. Posteriormente, para tratar la técnica y la táctica, colgué vídeos específicos acerca del bote, el lanzamiento o sobre normas. Dado que en el flipped classroom, los vídeos no se ven, sino que se trabajan; el alumnado debía realizar un comentario o pregunta respecto al vídeo, a través de la plataforma. Los propios compañeros podían responder, para resolver sus dudas. Interacción y puesta en común, como paso previo. Eso nos permitió llegar al aula con unos conceptos básicos (por ejemplo, las diferencias entre el bote de balonmano y de baloncesto).

Viendo la buena recepción, decidí dar un paso más. Que fuesen ellos quienes buscasen los vídeos, según los requerimientos solicitados por mi parte: “busca en vídeo en el que se vean al menos tres goles marcados desde la posición de extremo”. Eso les invitaba a revisar vídeos sobre balonmano, que les ayudó a aprender tanto aspectos tácticos, como técnicos, al tratar de imitar los gestos técnicos tan depurados que veían en los vídeos. Las sesiones no partían de la nada, o de una pobre ejecución por mi parte (debemos reconocerlo, sin tapujos, los docentes de EF no somos expertos en todas las actividades o deportes). Incluso, en el propio espacio virtual, se produjeron interesantes disputas acerca de la idoneidad de los vídeos propuestos: “ese no es el extremo, es el lateral que se ha ido hacia la esquina”.

Posteriormente, mi trayectoria profesional me ha llevado a trabajar en aulas rurales multigrado, principalmente. Otros retos, otras necesidades, otras posibilidades, como se ha visto anteriormente.

### **Flipped classroom en el área de Educación Física en aulas rurales multigrado**

En trabajos anteriores -(Castillo-López, 2017b, 2017a)- ya se expusieron algunos nexos existentes entre

los principios constitutivos del flipped classroom y los de las aulas rurales multigrado. Algunas de esas cuestiones, tales como la personalización del aprendizaje, la mejora del aprovechamiento del tiempo de aula, o la circulación de saberes; pueden ser transferidas también al aula del Educación Física. Para tratar de sostener dichas afirmaciones, se muestran algunas experiencias llevadas a cabo, bajo esta perspectiva.

Hoy en día, pese a que en otras áreas realizo una implementación más profunda del flipped classroom; he de reconocer que me sirvo de este enfoque para conseguir varios objetivos del área. En primer lugar, que el alumnado de cursos superiores, pueda adquirir unos conocimientos técnicos y tácticos básicos, de diversas disciplinas y deportes. En estas aulas, al tener alumnado de edades tempranas, no considero conveniente dedicar mucho tiempo a realizar este tipo de explicaciones, durante el tiempo de clase. Sería demasiado tiempo muerto y al mismo tiempo, cuestiones alejadas de las posibilidades de los más pequeños. Esto me permite, en cierta medida, ofrecer un plus al alumnado de cursos superiores. De esta manera se consigue cierta personalización, al adaptar estrategias y contenidos, según las características y nivel del alumnado.

Sirva como ejemplo su aplicación en la UD Iniciación al parkour. Se enviaron tres breves vídeos para ser trabajados en diferentes momentos de la unidad. Posteriormente, en el aula, mientras que el alumnado de los cursos iniciales, se enfrentaban a contenidos que se pueden encuadrar como habilidades físicas básicas: saltos, trepas o giros; los mayores, que ya habían aprendido algunos movimientos básicos del parkour, lo ponían en práctica. Para todos era parkour; sin embargo, la realidad es que los de cursos superiores, se enfrentaban a retos más complejos y más cercanos a la realidad. “En esta actividad tenemos que superar este obstáculo realizando una modalidad de pasavallas”. Ya sabían en qué consistían las diferentes formas de ejecutar un pasavallas. Ahora era momento de practicar, con mi ayuda.

Algo parecido ocurrió con la UD Datchball. El alumnado de cursos superiores trabajó un vídeo acerca de las normas y las formas de juego. Durante las sesiones, fueron introduciendo explicaciones para que sus compañeros de cursos iniciales, fuesen realizando una aproximación paulatina al deporte. Todo ello, a través de partidas de ejemplo y simulaciones. Con ello, se favoreció la circulación vertical del saber, algo necesario y típico de este tipo de aulas (Santos, 2011). Segundo objetivo, cumplido.

Un tercer objetivo que se persigue, es la mejora de la conducta motriz, a través de la grabación y visionado de las ejecuciones. Es un material excepcional sobre el cual poder reflexionar. Aciertos y errores. Un feedback muy enriquecedor, puesto que pueden verse ejecutando el movimiento. Pensemos en una ejecución realizada a una velocidad muy alta o que conlleva cierto riesgo, como por ejemplo un pasavallas o una caída acompañada en parkour. En ese momento, puede ocurrir que nuestro alumnado no sea consciente de si ha apoyado bien un pie o no; si ha flexionado las piernas al caer, etc. Presentándole el vídeo a cámara lenta, tras la ejecución, tanto a esa persona como al resto, les sirve para analizar y evaluar los movimientos.

Asimismo, es un ayuda para nosotros, docentes, en tanto que, al grabar su participación, podemos revisarlo detenidamente. En ocasiones, mientras observamos un aspecto de la práctica, podemos pasar por alto otras cuestiones. Es un perfecto complemento para llevar a cabo una observación rigurosa y lo más objetiva posible. Es un recurso que, por lo tanto, facilita autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por último y como se ha expuesto al inicio de este artículo, el FC puede ayudar a ampliar el tiempo de compromiso motriz. Sirva esta experiencia como ejemplo. Durante los últimos años, se han puesto de moda diversos juegos a través de las redes sociales: relevos de 3 en raya, o carreras de saltos con enfrentamiento mediante piedra, papel o tijera. Bien, dado que me parecieron juegos muy útiles, para comenzar las primeras sesiones del año, les pedí que viesan los vídeos en los que se muestra cómo jugar. Son juegos muy divertidos, pero que requieren de un tiempo, hasta que consiguen percatarse de las normas y de algunas estrategias posibles. Bien, al llegar al aula, ya sabían jugar, por lo que tuvimos mucho más tiempo de acción. Más tiempo para disfrutarlos. Más tiempo para pensar nuestras propias estrategias.

Trasládese esto a otros muchos juegos o deportes que, paulatinamente, ya van siendo recogidos por otros compañeros de profesión y albergados en plataformas como Youtube, Vimeo, etc. La colección cada vez es mayor. Trabajo del que nos podemos aprovechar y en el que debemos contribuir.

### **Conclusión**

Existen numerosas experiencias en la red, en las que docentes de Educación Física están implementando

el enfoque flipped classroom en sus clases. Como enfoque puede aportar numerosas ventajas para el área. Supone dedicar un poco de tiempo antes de la sesión (o incluso en las partes iniciales de esta). Es una inversión, en un doble sentido. Invertir la secuencia didáctica e invertir en tiempo, para poder acercarnos a algo que anhelamos todos los docentes de EF: conseguir que nuestro alumnado esté, el mayor tiempo posible, realizando movimientos de calidad.

### Bibliografía

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 39-52. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129004>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas.
- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 25-37.
- Barreras, M. A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras a flipped-classroom experience in Didactics of Foreign Language. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 173-196. <https://doi.org/10.6018/j/253281>
- Berlanga, S. (2009). La Escuela Rural: Entre La Realidad Y El Deseo. En *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas* (pp. 1-10). Teruel. Recuperado a partir de [http://www.fantonogargallo.org/cms/wp-content/uploads/2013/02/Entre\\_la\\_realidad\\_y\\_el\\_deseo.pdf](http://www.fantonogargallo.org/cms/wp-content/uploads/2013/02/Entre_la_realidad_y_el_deseo.pdf)
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 2, 13-23.
- Castillo-López, J. (2017a). Escuela rural, tecnología y flipped classroom: características, limitaciones y propuestas de acción. En C. Domínguez, M. Cacheiro, A. Medina, C. Sánchez, & E. López (Eds.), *XXII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Castillo-López, J. (2017b). Flipped classroom. Adaptación del modelo pedagógico a las características de un aula unitaria. *Revista a tres bandas*, 39.
- Flipped Learning Network. (2014). What Is Flipped Learning? The Four Pillars of F-L-I-P TM. Recuperado a partir de <http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Fornons, V., & Palau, R. (2016). Flipped Classroom en la asignatura de matemáticas de 3o de Educación Secundaria Obligatoria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284>
- Gómez, I., Castro, N., & Toledo, P. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social*, (15), 296-352.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, 30-43. Recuperado a partir de <https://miahoffmann.wikispaces.com/file/view/inverted+classrm+1.pdf>
- Martínez, J. B., & Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15,2, 3-12.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física Moderna*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Santos (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15,2, 71-91. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006>



# Silvana Corso, docente argentina experta en educación inclusiva: “hay que dejarse sorprender por los chicos y el fracaso nunca es una opción”

La argentina Silvana Corso ha sido finalista del Global Teacher Prize, lo que le ha servido de plataforma para contar su experiencia personal y profesional, profundamente ligadas, en un centro de secundaria del Gran Buenos Aires, en el que la inclusión es la principal seña de identidad. Fue invitada a participar en las Jornadas Provinciales de Igualdad e Inclusión que se celebraron en Zaragoza, Huesca y Teruel durante el mes de octubre y logró emocionar con su experiencia y su gran poder comunicador a muchos de los docentes que la escucharon. Silvana ha estado quince días en España y no ha parado de viajar y de contar su experiencia y su visión de la educación.

Diriges un centro educativo de secundaria en Buenos Aires cuya principal característica es la inclusión, la inclu-



*Silvana Corso es profesora de Historia, Magíster en Inclusión Educativa y Trastornos de Aprendizaje por la Universidad Central de Chile, Especialista en Gestión Escolar y Trastornos del Lenguaje y Máster de Integración de personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca. Es directora de la Escuela Media N°2 Rumania, del barrio conocido como Fuerte Apache en Villa Real, en el Gran Buenos Aires (Argentina). Ha sido además en 2017 finalista del Global Teacher Prize de la Fundación Varkey. Autora de varios libros, se le puede escuchar en su charla TED en español sobre la escuela inclusiva en: <https://www.youtube.com/watch?v=H9U6JOC8z88>*

sión tanto de un alumnado procedente de situaciones socioeconómicas muy extremas, con grandes carencias, como de alumnado con discapacidades. Cuéntanos cómo surge la experiencia

El colegio nace ya trabajando en un contexto de vulnerabilidad, aunque solo muy de vez en cuando entraban alumnos con discapacidad. Me cuenta que la práctica que había adquirido el docente para trabajar con esta población y la experiencia de esta población de venir de procesos de exclusión convertía al centro en el lugar ideal para avanzar con proyectos sobre la atención de alumnado con discapacidad. Por un lado, iban a tener empatía, por otro los dos grupos venían sufriendo la exclusión de la sociedad, unos por pobres y otros por tener discapacidad. Tenían un punto en común. El docente ya sabía

que en esta escuela había que tener compromiso, poner todo el esfuerzo, no cualquier docente valía. Se trata de una escuela estatal, a los docentes no los elijo yo. Hay un listado de profesores y un acto público todos los sábados en el que los docentes aceptan horas de docencia, así que entran y salen docentes continuamente. Pero cuando van a elegir, la escuela Rumania la conocen, ya saben en qué contexto trabajamos, o sea que no cualquier docente viene a Rumania. El que viene, viene dispuesto a trabajar sobre un cambio de mirada y el desafío de ver si se puede avanzar en un contexto como el que trabajamos.

El entrenamiento previo de los docentes y los procesos de exclusión fueron la mejor combinación para seguir adelante, para hacer posible un proyecto que trabaja con todos. Esa experiencia lo facilitó, porque tuve que apelar a los recursos de los docentes a lo largo de la historia del colegio Rumania, hacerles ver todo el potencial que ellos tenían resolviendo situaciones en la escuela, que los podían aplicar tranquilamente trabajando con alumnos con discapacidad. Obviamente tuvimos que hacer un proceso.

### **¿Cómo se pone en marcha una comunidad profesional de aprendizaje?**

Bueno, los docentes reclaman en todo el mundo, ahora me doy cuenta, la formación en relación a esto. Yo quería decirles que todos aprendemos en todo momento y todos nos reinventamos en el aula. Teníamos que aprender a compartir nuestras prácticas, todos vamos haciendo cursos o posgrados y todo eso no podía quedarse solo en la suma de puntos para ascender o titularizar un

puesto. Sino que todos esos conocimientos había que volcarlos para pensar la escuela. Desde hace seis años tengo la posibilidad de contar con un espacio de reunión con los docentes. El programa se llama *Taller de Educadores* y todas las escuelas como la mía que tienen profesores con horas sin clase tenían que elegir un espacio en común para reunirse. En general, las escuelas adoptaron ese espacio para hacer la catarsis que necesita el docente, en relación a lo que no se alcanza, allí se concretan las reuniones de departamento o se preparan los actos o se planifica.

Cuando llegó esta oportunidad a mi escuela y pregunté qué hacían y me contaban que las otras escuelas hacían esto, yo no me vi reuniéndome con los docentes los miércoles por la noche. Yo tenía que ir a casa y volver, yo decía si tengo que venir todos los miércoles por la noche para quejarnos que con los chicos es difícil, que no tenemos una cooperadora... no lo iba a poder soportar. Mi humor no lo iba a permitir. Pensé que una clave de gestión era dar por tierra lo histórico y dije, bueno, este espacio no existía por tanto no hay historia de este espacio, no hay memoria, así que lo que yo haga el primer día para ellos va a ser... sino saben de qué se trata. Entonces fui el primer día con la idea de la capacitación para que ellos formaran comunidades profesionales de aprendizaje. Es decir, en ese espacio o doy yo la formación o traigo invitados que les formen.

A su vez ellos, con esa capacitación, después en el mismo espacio, tienen que planificar, llevar lo que se aprendió al aula, solos o por grupos. Entonces en ese espacio preparan su trabajo en el aula

y al mismo tiempo, luego tienen que volver y compartirlo para analizar cómo les fue. Además, en esta comunidad, ellos hacen sus aportaciones, compartimos artículos, nos recomendamos libros... Estas semanas que no estoy son los mismos docentes los que se hacen cargo del espacio.

### **¿Allí se toman decisiones también?**

Solo en lo pedagógico. Tenemos que ser conscientes de que no todos podemos opinar de todo. En convivencia por ejemplo tenemos el equipo de convivencia, equipo de preceptores, jefe de preceptores que, a su vez es el jefe de tutores, coordinador de tutores... Los preceptores son los que se encargan del curso, de pasar lista y de cuidar en el patio a los niños. El preceptor tiene la carga horaria completa, hay un preceptor cada dos cursos. Ayuda a la formación, lleva las cuestiones administrativas del curso relacionadas con las faltas de los chicos... Si hay horas libres los cuidan. Aparte, hay un profesor tutor, que además tiene una materia en el mismo curso, elegimos por perfiles a los tutores, un tutor por curso, que es el referente del curso, se encarga de la integración social y el seguimiento académico. Se combinan muy bien ambas funciones, tratamos de que trabajen en equipo.

Entonces cuando hay que decidir sobre convivencia son los tutores y preceptores los que intervienen. Después tengo el equipo de orientación escolar, aunque solo tenemos psicopedagoga en la escuela. Pero hay unos fondos nacionales que son para proyectos. Yo en vez de financiar proyectos, elegí financiar a una trabajadora social y una psicóloga. Y ese es el equipo de orientación.

### **La escuela depende de la ciudad de Buenos Aires y además recibís fondos nacionales...**

Depende del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, recibimos fondos del gobierno de la ciudad y de Nación. Después tenemos una cooperadora escolar que tiene un ingreso del gobierno de la ciudad y una cuota social que deberían pagar los alumnos, aunque no es obligatoria. Nosotros ponemos un precio mínimo, mínimo y así todos los alumnos pueden pagar. En otras escuelas la cooperadora mueve un montón porque los ingresos son mucho mayores.

### **Y las familias, ¿Cómo responden?**

No contamos mucho con las familias, el barrio es complicado. Hay chicos que no están con familias ensambladas, están con una abuela o con un tío, hay chicos incluso que están solos en su casa, a cargo de hermanos, porque los padres están presos. En fin, cada dinámica es única.

Tenemos sobreocupación o subempleo de los padres, de manera que su presencia en la escuela no es tan significativa. Pero la comunidad que participa es una comunidad que responde al proyecto en cuanto que nunca tenemos quejas en relación a los niños discapacitados. Nunca vino un padre a quejarse porque hay un chico con discapacidad o porque hay un chico que está robando en primer curso, que nos puede pasar. Tratamos de trabajar esto para que, en segundo o tercero deje de robar, con los más grandes no tenemos luego estos problemas, pero al principio sí.

Nuestro curso escolar va de marzo a diciembre. En octubre ya se están matriculando los nuevos alumnos. En diciembre hacemos la reunión de todos los papás que

van a ingresar en el primer año. Les mostramos el proyecto, les mostramos vídeos, hablan los profesores y los preceptores y después de esto les digo a los padres: yo supongo que ustedes eligieron esta escuela, pero si no lo hicieron (ya que la asignación se hace por sorteo) y esta no es la escuela que quieren para sus hijos, tienen todo el verano para cambiar de escuela. O sea que los padres que se queda saben cuál es el proyecto. Podemos avanzar con este proyecto y no hay reclamaciones.

Tenemos nuestras reuniones de padres después del diagnóstico o en las entregas de boletines y los van citando los tutores. También tienen llegada absoluta y directa a la dirección. Por cualquier cosa, ellos no necesitan pedir una cita conmigo, llegan y pasan. No tenemos ni consejo de padres, ni actividades con padres. Una vez al año, nos donan pintura para la escuela y organizamos una jornada para pintar la escuela en sábado y entonces invitamos a las familias a que vengan a pintar con sus hijos y de paso que traigan algo para comer, pero suelen venir solo los chicos y sin nada para comer.

### **Tenías una comisión de convivencia, entiendo que los problemas de convivencia serán numerosos.**

No, tengo un grupo que se encarga de convivencia porque es el rol asignado, como los preceptores. Hay un consejo de convivencia que nos piden hacer por lo menos una reunión por bimestre y que se tienen que reunir ante las dificultades o para anticiparlas. De ese consejo hacemos las reuniones obligatorias. En general no tenemos conflictos que impliquen que nos reunamos a pensar todos, una estrategia, muchos se pueden

anticipar y evitar. Tenemos que tener la mirada entrenada y poder leer el patio, por eso el grupo de preceptores es fundamental. No están solo para que no se lastimen, significa ver todo el movimiento y poder anticipar los problemas.

Cuando llega un problema a la escuela, probablemente venga del barrio, es algo que no resolvieron el fin de semana, un tema de un boliche... Mira el día de la primavera, el 21 de septiembre, cuando empieza la primavera en Argentina, para ustedes el otoño, es el día del estudiante. Ese día tiene fiesta la secundaria en la capital. Entonces el día 20, dos profesores se hicieron cargo de la fiesta. Me pidieron juntar a los dos turnos, 500 y pico alumnos, durante todo el día haciendo juegos cooperativos, demostrando que éramos una comunidad que estaba unida. Más de 500 chicos juntos es un peligro porque ¿cómo controlas todos los espacios? sin embargo, fue una jornada maravillosa. Al final de la jornada una alumna-madre, que no pudo venir porque tiene a su nena, llegó y fue a buscar a una alumna de segundo, ella está en quinto, y terminaron agarrándose de los pelos. No hubo ni un conflicto ¿qué pasó? Era un problema del barrio que en ocasiones llega a la escuela. Les mostramos el contexto de la fiesta y cómo ellas arruinaron la fiesta con esto, pero además que el problema era externo, cuando no se resuelve en el barrio llega a la escuela.

En general, el trabajo del equipo de convivencia trabaja sobre lo cotidiano. Alguien que le contestó mal a un profesor... Trabajamos mucho lo de pedir disculpas, sobre todo, con aquellos alumnos que son muy disruptivos

porque tienen un cuadro psiquiátrico que te pueden decir de todo cuando tienen un brote...

**En la charla contabas que había alumnas-madres que llevaban a sus hijos a la escuela.**

Es que, si no, no vienen a la escuela ¿qué pasa? O no hay familia del otro lado o la familia está trabajando o los padres se enojan con ellas por haber tenido el hijo... entonces es como hazte cargo: tú lo tienes, tú lo cuidas. Si quieres estudiar, vas con tu bebé. La mayoría es que no pueden cuidar a los bebés porque están trabajando, ellas no pueden pagar una guardería y entrar a los centros municipales maternas supone que se registren ya durante el embarazo. Pero muchas de ellas esconden la tripa y entonces nos enteramos dos meses antes. No se animan a decirlo y no quieren abortar, entonces ¿qué haces? ¿que pierda la escuela? Vienen y dicen, no tengo con quien dejar a mi bebé. Bueno, venid que lo cuidamos entre todos, pero tú a la escuela vienes porque tienes que estudiar, ahora más que nunca.

No tenemos el espacio ni las condiciones para tener una guardería. Sin embargo, está en obras la escuela desde el 2011 y aunque se están demorando, ahora están terminando el espacio para la guardería. Si tenemos suerte, antes de fin de año la podremos

inaugurar y ya estamos hablando con la dirección de infancia para que venga una maestra a cuidar a los bebés. Hace 28 años que funciona la escuela y hace 28 años que cuidamos bebés... Muchos, después, han sido alumnos de la escuela.

**¿Cuáles son las expectativas del alumnado?**

Muchos dicen que vienen por la beca, muchos de ellos asumen que son perdedores porque así es su vida. Cuando es así, esta nena que es mamá, que está en quinto, yo me acuerdo cuando entró en primer año era... acá dirían que es muy maleducada, te dice dos palabras y tres son "puteadas". Trabajándolo, ella es muy inteligente, no tuvo dificultades los tres primeros cursos, pero empezó a suspender en cuarto cuando llegó la bebé, porque se desorganizó. Ahora ya está en quinto. Pero ella cuando llegó decía, si llego a tercero hago una fiesta. Era muy inteligente pero no veía su potencial. Decía, pero para qué quiero el título en el barrio donde estoy. Justamente para poder salir del barrio. Las expectativas, es eso, socialmente ellos ya se ven condenados.

Los chicos con discapacidades sí vienen con muchas expectativas, concretar ese proyecto y demostrar a la gente que pueden ir a la universidad o seguir alguna otra carrera o bien conseguir un trabajo. A los chicos del *Fuerte*, a muchos hay que mostrarles que tienen la oportunidad.

Hay que trabajar sus expectativas. Mira, la primaria en Argentina va de primero a séptimo y la secundaria de primero a quinto. En la secundaria las edades comprenden entre 12-13 hasta los 17-18 años. A partir de ahí empezarían en la Universidad. Nosotros tenemos alumnos hasta de 21, porque a veces entran más tarde, están desescolarizados, o tienen muchas repeticiones.

**Y ¿las expectativas de los profesores? En algún momento chocarán con las de los alumnos.**

Si, muchos profesores piensan y para qué. Si ya tiene el bebé... qué le va a pasar. Entonces hay que trabajar con los profesores, no subestimar al alumno. El lema en la escuela es que hay que dejarse sorprender por los chicos y el fracaso nunca es una opción.

A veces te decepcionas, planteamos un plan de recuperación de trimestres con todos los profesores. Una oportunidad única que permite a los alumnos no ir a diciembre y les damos la posibilidad de que con trabajos recuperen el trimestre. Dábamos por hecho que los chicos lo aprovecharían y sin embargo no es así porque están sobrepasados por su realidad social, y los profesores se decepcionan. En el contexto actual los chicos están muy mal, económicamente, y eso lo viven en casa. Vienen con desgana y hay que estar todo el tiempo levantando el ánimo... de los chicos y de los profesores.

**El espacio de la escuela ¿es un espacio seguro? Imagino que el del barrio no lo será tanto.**

Si es un espacio seguro. Por eso los alumnos más conflictivos no te faltan a la escuela. Claro que es un espacio seguro. Es una escuela que los aloja, si se pudieran quedar todo el día se quedarían, si



abriéramos sábado y domingo, también vendrían.

**Como comentaste en la charla, el castigo es quedarse... pero ellos no lo contemplaban como tal.**

De hecho, ellos estudian en la escuela porque en su casa están hacinados, mucha familia en un apartamento, entonces vienen a la escuela a estudiar. Tú los ves todo el día en la escuela., en la biblioteca... Es más, los profesores no tenemos sala de profesores, entonces los profes están por todos lados en sus horas libres. El

**¿Y en cuanto a material escolar?**

Tenemos una muy buena biblioteca que fuimos haciendo porque los chicos estudian con los libros de la biblioteca. No podemos pedirles que compren libros. De hecho, las fotocopias se pagan con la cooperadora. Ningún profesor puede usar nada que no esté en la biblioteca o sino tiene que dejar un juego de fotocopias porque no tienen como acceder. Lo que son materiales para los chicos, durante el año conseguimos muchas donaciones. Ahora tene-

personalizadas. Tenemos alumnos que están supervisados cara a cara por un profesor, que se encarga de él o un profesor que tiene cuatro o cinco alumnos con los que tiene que trabajar en clases de apoyo. Los chicos tienen como un montón de opciones dentro de la escuela para seguir aprendiendo. Y profesores que se encargan de trabajar sobre su propia materia, en vez de corregir en esas horas extras, el chico viene al refuerzo de la materia para recuperar lo que faltó. Hay un montón de alternativas. Y mucho con los equipos externos que trabajan con los chicos, ellos nos dan un montón de herramientas. Para los chicos con discapacidad, por ejemplo, te dan muchas herramientas los que hacen su apoyo a la inclusión.

**¿Y las metodologías?**

Nosotros venimos trabajando, hace seis años que creamos el taller de educadores, cinco con el enfoque DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). Es complejo de aplicar. Empezamos explicando que era DUA y generando dinámicas dentro de ese taller de educadores. Cuando empezamos éramos 18 o 20 profesores y ahora somos 45. Con esos 20 profesores al principio pensamos en una actividad interdisciplinaria con los principios de DUA, lo llevaban al aula, lo experimentaban, hacían una evaluación colegiada y empezamos a analizar cómo les fue el rendimiento. Entonces después ellos, estos mismos profesores, tenían que planificar al año siguiente por lo menos una experiencia de DUA en cada trimestre.

Poco a poco se sumaron departamentos hasta que llegamos a los 45 actuales. Es mucho trabajo en equipo, interdisciplinario con esta variedad de propuestas

---

*Tengo que decirte la verdad, yo los estudié a ustedes para hacer lo que hice. ¿Cómo puede ser que yo los estudié a ustedes y luego vengo yo y los sorprendo?*

---

chico está en la biblioteca y nunca le falta un profesor, los tienen a mano. El profe no va a ignorarlo porque está ahí y lo ayuda.

**¿Tienes suficientes profesores?**

Demasiados. Somos 148 profesores. Unos cuarenta de estos profesores vienen solo dos o cuatro horas a la semana. Eso es mucho peor porque son profesores-taxi, ¿me entiendes? ¿cómo los comprometes en el proyecto? Nunca se enteran de nada si te pones a hablar, te dicen, ah no me había enterado, es que vengo tan poquito. Son claro, los que nos dan más trabajo dentro de la escuela. Los jefes de departamento hacen un buen trabajo, siempre les digo: ustedes trabajen más con los que ven menos. Los que nos vemos todos los días en algún espacio les llega la información.

mos garantizado terminar el año y material para empezar. Me refiero a los materiales para plástica, geometría...

Yo hice un par de conferencias o talleres para las organizaciones de padres que me piden y asociaciones a las que doy formación y como son papás no les cobro. Fui mamá de una nena con discapacidad y no les cobro. Pero, según la población a la que voy... a veces voy a los lugares donde son muy pobres, pero si voy a otros con recursos, les digo a la gente que como es gratis traiga algo para la escuela. Y con eso estamos felices.

**¿Cómo afrontáis las dificultades de aprendizaje?**

Trabajando y pensando en cada uno. Tenemos un montón de espacios. Hacemos trayectorias

para analizar un mismo tema que está articulado.

Un profe organizó, dentro del enfoque DUA, dar Grecia con profesores invitados. Dirás ¿eso qué tiene que ver? Esa fue la mejor idea, ese profesor no hizo nada. Ja, ja, ja, es un genio. ¿qué hizo? Cada aspecto de Grecia traía un profesor específico: ubicación geográfica, un profe de geografía que no sea del curso. Así él se garantizaba que cada profesor que daba un tema iba a dar su mejor clase porque estaba él mirándolo. Entonces aplica todos los recursos, no se dan cuenta que están aplicando DUA. Por ejemplo, Arte lo hicieron con el profesor de Arte, maquetas, esculturas... Las olimpiadas se trabajaron con el profesor de Educación Física en torno a la representación del cuerpo, el ideal del cuerpo greco-latino. Se garantizó que cada profesor diera su disciplina con una intervención, dio una unidad y como todos vinieron con propuestas, tenías el dibujo, la maqueta, pusieron el cuerpo, la lectura, los mapas... hicieron todo, pero con distintos profesores.

Pudo evaluar en base a los criterios que se habían establecido con todos los profesores ¿cómo hace un profe para entrar en el aula del otro? Si el profe al mismo tiempo estaba en un curso, yo lo liberaba para que pudiera ir, si al profe no le coincide el horario, yo le tengo que compensar evidentemente. Tú puedes restarle dos horas a un grupo, pero si le vuelve en calidad me quedo con la calidad y no con la cantidad.

**Todo esto son los procesos, ¿Y los resultados finales?**

Pudimos levantar con este enfoque las repeticiones de primero y segundo año. Tenemos un

problema en un tercero... y mira como es la vida, tiene que ver con el cruce de una materia y una profesora que no están en la línea de inclusión de la escuela. Eso también nos pasa. A veces es bueno que se crucen con gente que no te facilita nada porque también eso les va a pasar en la calle. Yo trabajo tratando de que cambie su enfoque, yo no la puedo obligar. Porque encima va a decir que usó lo que yo le pedí y que igual los chicos no aprenden. Un profesor cuando está negado puede demostrar que un chico no aprende. Se jubila a fin de año. Pero ¿qué pasa? al atravesar varios años en tercero, si ella fue profe en primero, en segundo y en tercero de más de una materia, en algún punto tengo repeticiones. Tengo ahí el problema. Hice todo lo que pude, pero no he podido.

**¿Cómo ha influido en tu experiencia personal para implicarte de esta manera?**

Hay dos cuestiones. Una es que yo también tuve problemas de aprendizaje. En sexto grado me mandaron a aprender corte y confección. Cuando elegí ser docente yo quería ser docente para niños como era yo. A los que no dicen nada, a esos hay que prestarles mucha atención porque esos no están aprendiendo. Esa era yo, entendía que no podía aprender.

El nacimiento de mi hija Catalina me hizo conocer una realidad que yo desconocía y me di cuenta que una sociedad no incluye porque no sabe cómo hacerlo. Y descubrí que el único espacio era la escuela y esto terminó de moldear mi enfoque de la escuela. Completé mi mirada.

**¿Qué impresiones has sacado de la situación educativa en España?**

Por suerte, en general la gente en todos los sitios vino a darme las gracias de hacerles ver desde otro lugar la problemática que atraviesa a todas las escuelas. Es más, o menos igual en todos lados, en relación al discurso... Usé los mismos chistes que en Argentina y funcionaron, se rieron. Eso demuestra que todos tenemos el mismo discurso. En las Jornadas hubo un momento de exposición del informe de la ONU y ahí termine de entender esos posicionamientos, que también están en Argentina, en relación a la educación especial, la educación inclusiva y los intereses creados. Me he dado cuenta de que muchos profesores están haciendo esto en sus aulas, quizás no sistematizan, pero lo hacen. Algunos me dicen que están dispuestos a leer la normativa más a favor de los chicos. Yo no traje la verdad, yo lo hago en este contexto, funciona, no sé si porque es el barrio o por la historia de la escuela, por los docentes o porque estoy yo, pero yo no vendo la escuela inclusiva. Cada contexto es distinto, habría que pararse a mirar cada caso. Los docentes lo que tienen que descubrir es que todo esto se hace, pero quedarse en la queja no permite avanzar en nada y no compartir tampoco porque no pasa por los egos personales, sino por el destino de nuestros chicos. Si cada uno se corre el pedestal y pone al servicio del otro todo lo que sabe hacer, en vez de estar peleándonos, nos unimos...

Ustedes tienen más potencial que nosotros, tengo que decirte la verdad, yo los estudié a ustedes para hacer lo que hice. ¿Cómo puede ser que yo los estudié a ustedes y luego vengo yo y los sorprende?

Fernando Andrés Rubia

# Ser tecnológicos o no ser tecnológicos, esa no es la cuestión

José Ramón Olalla (jR2.0)

Maestro

<https://jr2punto0.blogspot.com/>

Cada cierto tiempo reaparece en el ámbito educativo este debate que debería estar cerrado desde hace años: hemos pasado del sí o no a los ordenadores al sí o no a los dispositivos móviles en el aula, transitando por el sí o no a los procesadores de textos, a las calculadoras, a los correctores ortográficos... A las vacunas, al evolucionismo o al Holocausto, sin ánimo de ser tremendista, que en esta modernidad de patotilla, los negacionismos se han incorporado al debate social y crecen al amparo de los titulares sensacionalistas y las redes sociales. Y todavía nos quedan por sufrir otras negaciones a la tecnología que está por venir y que se incorporará, sin duda, a las aulas con las pertinentes filias y fobias: la escritura por voz o la realidad virtual inmersiva, por poner dos ejemplos más próximos de lo que parece.

El guante lanzado desde el sector negacionista tecnófobo y apoyado en sesudos estudios, es recogido por los medios que lo plantean en titulares negro sobre blanco, sin más matices: *Macrón declara la guerra al móvil en la escuela*<sup>2</sup>; *Celaá estudia prohibir los móviles en los centros escolares*<sup>3</sup>; L'Ecuyer: *Las pantallas perjudican la atención de los niños*<sup>4</sup>... En el caso de L'Ecuyer, pudimos escuchar la misma opinión en el II Congreso de Innovación Educativa celebrado recientemente en Zaragoza, el mismo discurso que

cuando lanzó sus libros (en 2012 ó 2015 *Educación en el asombro*<sup>5</sup> y *Educación en la realidad*<sup>6</sup> respectivamente). Discurso parecido, aunque con razones más ideológicas y económicas, sostuvo la Secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, cuando escribió el epitafio<sup>7</sup> al programa *Escuela 2.0* apoyándose en una campaña previa de *ABC* y en un estudio de la CECE<sup>8</sup> (patronal de la enseñanza privada) a través de su Instituto de Técnicas Educativas, presentado unos días antes y que ha desaparecido de las redes, supongo que una vez cumplida su interesada función. Sin embargo, un poco antes cuando Aragón fue precursor con el programa "Pizarra digital", su Departamento de Educación encargó a la Universidad Autónoma de Barcelona un estudio exhaustivo y, obviamente, igual de interesado en su encargo aunque sin consignas en los resultados (lo certifico) en el que aparecían resultados como éstos (aclaro que mi selección es interesada, pero que ningún ítem fue significativamente negativo): El profesorado valoraba el programa con algo más de un 4 de 5 y las familias con un 4,5. El 65,8% del alumnado reconocía trabajar más en grupo, el 76,1% que participaba más, el 88,4% que aprendía más y el 91,2% que se divertía más.

Estoy de acuerdo con Mme. L'Ecuyer en muchas de sus tesis, no tanto por fundamentarlas en sesudos

<sup>2</sup> Rosario G. Gómez, (Madrid 2018) "Macrón declara la guerra al móvil en la escuela", El País, 9-junio-2018.

<sup>3</sup> Alonso, Olivia y Rodríguez Veiga, Pilar (Madrid, 2018) "[Celaá estudia prohibir los móviles en los centros escolares](#)", EFE, Madrid, 7-septiembre-2018.

<sup>4</sup> L'ecuyer, Catherine, (Madrid, 2018) "[Aprendemos juntos](#)", BBVA 18-julio-2018.

<sup>5</sup> L'Ecuyer, Catherine, (2012) "Educar en el asombro" *Plataforma*.

<sup>6</sup> L'Ecuyer, Catherine, (2015) "Educar en la realidad" *Plataforma*.

<sup>7</sup> "[llenar de ordenadores las aulas no ha demostrado ser académicamente rentable](#)", Gomendio, Montserrat en rueda de prensa del Ministerio de Educación.

<sup>8</sup> CECE, (marzo, 2012). "Informe de Tecnología Educativa" *Instituto de Técnicas Educativas de la CECE*.

estudios como por razonables (es cierto que la vida es interesante y emocionantemente asombrosa, no en vano a eso nos dedicamos con desigual suerte quienes estamos en este oficio de la enseñanza: a que la vida sea un aliciente y no un obstáculo para la educación); pero continuaré diciendo que en el caso de los dispositivos (no los llamaré móviles porque son múltiples) discrepo de ella y calificaría su postura parafraseando el refrán como de: "estudios vendo que para mí no tengo". Y es que se ampara en estudios científicos para negar la mayor cuando lo razonable sería, como hacemos quienes educamos desde la experiencia, estar en una duda permanente que nos construye desde los aciertos y los errores. Estudios hay, son serios y rigurosos, irreprochables en lo metodológico, mas por cada uno que demuestra los problemas que provocan los dispositivos hay otro, igual de serio, riguroso y metodológicamente irreprochable que demuestra lo contrario. También igual de interesado (los favorables al uso de dispositivos lo son, según la teórica canadiense), porque los estudios

---

*El uso adecuado de los dispositivos (y añadido lo de adecuado muy intencionadamente), beneficia el aprendizaje en todas sus facetas y diré más: beneficia especialmente al alumnado con dificultades (motivación, integración, asimilación, estudio...)*

---

científicos son, además de interesantes, interesados, desde que pretenden demostrar una tesis previa.

Cualquiera que haya estudiado estadística aplicada a las Ciencias Sociales sabe que esos amparos no garantizan la fiabilidad y, si no lo creen, remito a numerosos estudios prestigiosos sobre los beneficios de la cerveza, el vino (blanco y tinto), el cava, las bebidas blancas de alta graduación o los destilados de caña o malta.

---

<sup>9</sup> Ferreiro, Emilia (2004) "Tópicos del seminario 6: La dimensión plástica de la escritura". *SeS, Programa de Semiótica y Estudios de la Significación, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.

No reniego de los estudios, y los educativos los analizo con interés, pero la educación no es una ciencia exacta ni admite posiciones maximalistas, porque entre el blanco y el negro hay toda una gama de colores, tantos como discentes, docentes y sus interacciones. Mi estudio, el que me vale, es mi propia experiencia y contradice la tesis de L'Ecuyer: la mejor preparación para el mundo *online* no es el mundo *offline*, la vida real, porque el mundo on-line es, también, la vida real. El uso adecuado de los dispositivos (y añadido lo de adecuado muy intencionadamente), beneficia el aprendizaje en todas sus facetas y diré más: beneficia especialmente al alumnado con dificultades (motivación, integración, asimilación, estudio...). He utilizado las tecnologías en primaria con resultados satisfactorios: en lengua nunca he tenido a mano una herramienta tan potente como el procesador de textos que permite, como decía Emilia Ferreiro, la *mise en page*<sup>9</sup> de un texto, porque un texto bien estructurado (con sus negritas, listas, cursivas e imágenes) es un texto perfectamente comprendido y la presentación de ese texto no sólo puede hacerse en papel; en clase de plástica, la pantalla es una fuente de creatividad que todavía no está suficientemente explorada (hablo de estas dos áreas porque de las dos tengo publicados recopilaciones competenciales para trabajar con alumnado). Ha sido mi mejor aliada como profesor de Sociales en secundaria, pues la mejor manera de conocer el medio geográfico e histórico es estudiarlo sobre el terreno (que no en un libro de texto) y los dispositivos son irremplazables para investigar, analizar, comparar, recopilar, organizar... Y publicar conclusiones (Podría añadir todos los verbos que adornan los procesos cognitivos de Bloom, pues todos son susceptibles de desarrollarse con tecnología). Los dispositivos me han resultado imprescindibles en la motivación del alumnado de formación profesional inicial: chicos y chicas con problemas académicos y de adaptación hacían radio digital y filosofaban en las redes y escribían textos de 140 caracteres con contenido pleno y formalmente intachables. En educación de personas adultas, utilizando las TAC

para reintegrarse en el proceso de formación permanente las integraban en su vida cotidiana superando brechas, miedos y desigualdades. Es lo que conozco y de eso hablo.

Lo dice un tecnólogo declarado, pensaréis, y estaréis tan en lo cierto que os equivocaráis. Soy tan partidario de integrar las TAC en el aula como convencido de que las humanidades en el sistema educativo han de tener un papel predominante, de que es más importante ejercitarse en la gramática parda que en la meramente lingüística, de que la palabra es la máquina más potente y de que son necesarios gigas y gigas de inclusión, por no hablar de la imprescindible fuerza del pensamiento compartido. Me gusta trabajar por proyectos, mediante la cooperación, donde las TAC y, por ende, los dispositivos, me son primordiales. Soy tan partidario, en fin, de la educación lenta y reflexiva como de la integración de las tecnologías en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el tiempo y la necesidad que impone la época de crisis económica, me han conducido a optar por las aulas multidispositivo, usamos las herramientas que tenemos a mano y no están los tiempos para despreciar nada: si hay ordenadores, ordenadores; si son tabletas o móviles, que sean, y ni siquiera todo el alumnado el mismo dispositivo sino el disponible (el modelo uno a uno proporcionado por la administración que no parece económicamente viable es posible sustituyendo los libros de texto por dispositivos electrónicos –que no por plataformas digitales que cambien una pleitesía curricular libresca por otra digital–). La solución multidispositivo nos lleva a la elaboración de productos multiformato de forma que un vídeo, un hipermedia, un dossier o un prototipo puedan representar las distintas vías para llegar a las conclusiones buscadas en una escuela diversa, competente y multidisciplinar.



Mi experiencia dice que los dispositivos son acompañantes eficaces de la innovación educativa. Que sirven para comunicarse es obvio, pero también son útiles de cooperación mucho más que las fichas, las páginas de actividades o los cuadernillos de cualquier editorial; que favorecen volver a cambiar la fisionomía de las aulas con agrupaciones en torno a una pantalla que sustituyen a las mesas en fila india y separadas por pasillos que se impusieron en una especie de perversión didáctica cuando, en vez de preparar para la vida, se empezó a preparar la selectividad desde los primeros cursos de primaria.

Los dispositivos son una vía de inclusión: ayudan a equilibrar la diversidad: funcional, cultural, de género... y son un medio de compensación social. Decía Myriam Nemirowsky, una de las grandes formadoras en materia de lectura y escritura desde una perspectiva constructivista (la cito más o menos de memoria) que los dispositivos son un medio de compensación social, que si están en las casas (o en la vida) deben estar en las aulas, pero que si no están en las casas, con más razón tienen que estar en las aulas para evitar esa brecha digital que se produce por razones socio-económicas y que, tal vez, sea la intención oculta de los negacionistas. Si las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento han de conducir en un futuro próximo a las tecnologías del empoderamiento y la participación, quizás sea esa una de las razones del miedo y de la negación por parte de docentes (espero que cada vez menos) reacios y de élites que siempre han temido, precisamente, al empoderamiento y a la participación.

Y es cierto, todo lo que está en la vida tiene que estar en el aula y, en el caso de las TAC, no sólo como herramienta, sino como materia, porque si queremos mantener la democracia, las aulas han de ser democráticas y la futura ciudadanía democrática va a ser una ciudadanía digital a la que hay que educar en lo digital porque va a estar más expuesta a la *posverdad* y al engaño que cualquiera de sus antepasados y porque en tiempos de *posverdad* y engaño, nada mejor para combatirlos que lo que denomino el humanismo tecnológico. Difícilmente se podrán tomar medidas de convivencia en una sociedad virtual donde las redes sociales son el mecanismo preponderante de opinión y uno de los más habituales de relación sin iniciativas pedagógicas que eduquen en el buen uso de los dispositivos, sin ellas no serían posibles buenas prácticas como los *ciberayudantes* o el MIGO-TIGO, del IES Martínez Vargas de Barbastro,



por citar sólo la última que he conocido. No nos engañemos, el mal uso de los dispositivos se dará estén o no estén en el aula, pero sólo desde el ámbito educativo (ni siquiera desde el policial) son capaces de surgir estas y otras medidas formativas, competenciales y protectoras que son las que, realmente, pueden proporcionar la adecuada protección al alumnado, desde su reflexión y su implicación porque de allí surgen y allí calan.

Para ir acabando, diré que la tecnología en las aulas es necesaria y que el uso adecuado de los dispositivos es imprescindible, y matizaré que es imprescindible cuando es imprescindible y prescindible cuando no lo es. Lo que parece una perogrullada no lo es tanto: en la escuela hay que expresarse (en la pantalla y en el cuaderno, en el *podcast* y en el vídeo) porque la expresión es la manifestación del pensamiento, no porque haya que trabajar la caligrafía o la oratoria; en la escuela hay que leer (en la pantalla, en el libro y en cualquier tipología textual o digital) porque la lectura es una herramienta de conocimiento y porque comprender los mensajes de forma reflexiva es una manera de enfrentarse a la falsedad y de crear criterio propio. Y hay que leer en pantalla porque es el medio a través del cual recibimos más información en la sociedad actual y porque leer en pantalla tiene un mecanismo y una interpretación distintos a la lectura en papel. Los textos, incluso los tradicionales, pueden enriquecerse con los dispositivos y, si alguien no lo cree, que pruebe a dejar unos códigos QR entre las páginas de “La vuelta al mundo en 80 días” que transporten al lector a los escenarios que vivió Phileas Fogg y se encontrará con que es el libro

más solicitado de la biblioteca, diez veces más que cualquier otro. Lo que algunos expertos llaman dispersión tiene otro nombre que complementa a la lectura consecutiva en papel: la hipertextualidad, el multimedia y la multidireccionalidad, que no es dispersión sino un mecanismo cerebral, porque nuestro cerebro es multidireccional, hipertextual y multimedia, igual que los dispositivos, al fin y al cabo, es la mente de las personas que los idean y que los manejan.

Redundo en que es preciso aplicar el sentido común pedagógico y utilizar el papel cuando sea necesario, el juego cuando sea necesario, la reflexión cuando sea necesaria...

... y los dispositivos cuando sean necesarios, entendiendo por necesidad esa valoración docente y del grupo de que eso va a aportar un valor añadido a lo que hacemos, que el aprendizaje va a ser más rico y la experiencia más motivadora y, por lo tanto, más integradora. Y la tecnología nos sirve también para respetar los estilos de aprendizaje y la maduración de cada miembro del grupo porque proporciona herramientas diferentes para crear productos finales diferenciados y adaptados a la inteligencia predominante en cada caso o a la que más nos interese desarrollar.

Son, en fin, multiherramientas para un trabajo que respeta las cien o las mil maneras de ponerse un sombrero que supone el hecho educativo, ese proceso enrevesadamente sencillo donde cada grupo está constituido por individuos diversos que, tomados individualmente, son diferentes en distintos momentos; la pedagogía del sentido común va por todos esos caminos, que también son tecnológicos.



# A media voz

## Invertir en educación

Durante la llamada Gran Recesión de 2008 se redujo ostensiblemente la inversión (gasto) pública en educación. No hace falta recordar que los servicios educativos públicos tienen un gran impacto redistributivo y que favorecen la igualdad de oportunidades. Las consecuencias se arrastran desde entonces, sin embargo, el escenario actual de recuperación económica debería permitir recuperar las tasas de inversión anteriores a la crisis. Retomar la inversión no implica que los recursos deban dirigirse a los mismos destinos, parece razonable que los nuevos recursos vayan a mejorar la eficiencia del sistema, es decir, a mejorar su calidad y equidad.

Con este motivo, el 31 de octubre, la Fundación Jaume Bofill organizó un debate, que pudo seguirse en *streaming*, con un atractivo reclamo: “Para invertir más y mejor. ¿Dónde deben ir los recursos en educación los próximos años?”. El debate que duró toda la mañana contó con una ponencia inicial de Francesc Pedró, director de políticas educativas de la UNESCO que expuso cuales eran, a su modo de ver, las prioridades y los retos que debía asumir el sistema. En seis pueden resumirse sus propuestas:

- Compensar la pérdida de poder adquisitivo del profesorado.
- Garantizar la gratuidad real de la enseñanza obligatoria, ya que la falta de una gratuidad efectiva lleva aparejada la segregación.
- Universalizar el acceso a la educación infantil de primer ciclo, priorizando la incorporación de la infancia en riesgo de exclusión.
- Mejorar la personalización de la enseñanza, el acompañamiento en la escolaridad y las competencias docentes, especialmente durante la etapa obligatoria.
- Aumentar los recursos destinados a los centros de alta complejidad
- Universalizar el acceso y avanzar en las enseñanzas secundarias postobligatorias.

Cualquier reforma que se pretenda emprender, y son muchas los temas pendientes de abordar (recordemos que estos días el MEyFP ha puesto en marcha un proceso de revisión y mejora de la profesión docente), deberá contar inevitablemente con la complicidad o al menos la colaboración del profesorado. Hay estimaciones (Conde-Ruiz et al., 2016) que establecen que los recortes en educación entre 2009 y 2015 ascendieron al 19% del gasto y que el 50% del ajuste se produjo sobre la remuneración de los asalariados. La pérdida de poder adquisitivo es difícil de cuantificar, pero parece razonable que con la recuperación económica los docentes se vean compensados. Otro tema es que se haga a través de los mismos procedimientos o se establezcan otros sistemas basados en incentivos.

La situación actual no garantiza la gratuidad de la enseñanza y el mantenimiento de ciertos pagos contribuye a la selección de las familias y por tanto incentiva la segregación y la exclusión de algunas familias con menos recursos. El problema de la segregación y la exclusión es ya un problema grave en algunas comunidades autónomas, como Madrid y Cataluña, que puede trasladarse a otras si entendemos que estas comunidades son referentes avanzados en muchas cuestiones sociales.

Favorecer el acceso a la etapa de 0 a 3 años puede ser una medida de equidad si va dirigido principalmente a la población en riesgo de exclusión, pero, sobre todo, si se prioriza su carácter educativo sobre el asistencial. Quizá la universalización no sea la medida más oportuna, aunque también hemos visto estos días que forma parte de las prioridades de la agenda de UNICEF.

En Aragón hay centros que no han sido etiquetados como de difícil desempeño o de alta complejidad pero que encajarían perfectamente en su descripción. Una política que incidiera en ampliar su heterogeneidad hacia capas sociales que no están representadas y más recursos parece no solo razonable sino necesario. Por último, tenemos el reto de reducir el abandono temprano y lograr que nuestros jóvenes dispongan de una formación postobligatoria que facilite su incorporación al mercado laboral en mejores condiciones y puedan ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía.

*Fernando Andrés Rubia*

### **XXXVIII Jornadas de Enseñantes con gitanos en Zaragoza**

Entre los días 7 y 9 de septiembre se celebró en la residencia Baltasar Gracián de Zaragoza las 38 Jornadas de Enseñantes con gitanos con el título: *Desigualdad y educación, currículum y diversidad cultural. La cultura gitana en el currículum escolar*. Las jornadas, que eran de ámbito estatal, contaron con una gran asistencia de público. Entre los intervinientes destacaron Fernández Enguita y Xurxo Torres. También contó con la participación de José Eugenio Abajo, promotor de la introducción de la cultura gitana en el currículum de Castilla y León, y Noelia Ferrer y Adela Laliena del AMPA del CEIP Pío XII de Huesca.

También participó, el primer día de las jornadas, nuestro compañero Fernando Andrés que expuso un trabajo de investigación titulado: "Centros segregados o con acumulación de alumnado gitano: el caso de Zaragoza desde la perspectiva de los docentes"



Para más información y para acceder a las ponencias del congreso:

[http://aecgit.pangea.org/pdf/38jornadas/LI-BRETA\\_38J\\_AMP.pdf](http://aecgit.pangea.org/pdf/38jornadas/LI-BRETA_38J_AMP.pdf)

### **II Congreso Internacional de Innovación Educativa en Zaragoza**

Los días 21 y 22 de septiembre se celebró en Zaragoza el II Congreso Internacional de Innovación Educativa. En esta edición el programa se centró en la transformación de espacios, la gestión de las emocio-

nes y la innovación educativa. Además, contó con diferentes espacios para la reflexión, la exploración y el intercambio de conocimiento. Entre los numerosos invitados se encontraban: David Marsh, Catherine L'Ecuyer, Rosan Bosch o Santiago Cirugeda, Rosa Liarte y Alfredo Hernando.

Los interesados pueden encontrar más información sobre las ponencias e intervenciones en:

<https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/actas/>

También las intervenciones que fueron grabadas en video se encuentran disponibles en:

<https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/videos-del-congreso/>

### **III Congreso Aragonés de NeuroEducAcción en Alcañiz**

Durante los días 19 y 20 de octubre se ha celebrado el Congreso en Alcañiz, en esta ocasión con la participación, además del profesorado, de familias y alumnado. Entre los objetivos del Congreso estaba la difusión de las últimas investigaciones relacionadas con la neurociencia y su aplicación a la educación; extender la neuroeducación al aula; y también difundir experiencias y prácticas de aula. Próximamente se podrá acceder a toda la información en la siguiente dirección:

<http://wp.catedu.es/neuroeducacion/>

### **Informe sobre la pobreza y la exclusión social en España**

La Red Europea de lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN) acaba de publicar su VIII Informe anual de seguimiento del indicador AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusion) en España que permite una evaluación del grado de cumplimiento del objetivo de inclusión social especificado en la Estrategia Europea 2020.

Entre la información que aporta destaca que no todos los pobres proceden de entornos extremos de exclusión ni de familias sin recursos. El informe señala que en España, más de un millón de titulados universitarios están en riesgo de pobreza. En 10 años ha aumentado esta cifra en 320.000 personas. La salida de la crisis ha modificado el perfil de las

personas pobres. La proporción de quienes se encuentran en esta situación, es decir, son mayores de 16 años y un nivel de estudios medio o alto, ha pasado del 30% en 2008 al 35,8% en 2017. Si a los que tienen estudios superiores sumamos los titulados en bachillerato o formación profesional la cifra de personas que viven en riesgo de pobreza supera los de 2,7 millones.

El Informe subraya, en un capítulo monográfico, la importancia de la pobreza infantil en nuestro país. En 2017 destaca que el 31,3% de los menores de 18 años están en situación AROPE, el 28,3% vive en riesgo de pobreza, el 10,8% en pobreza severa, y un 6,5% vive en privación material severa.

Estos y otros datos más se pueden encontrar en el informe que se puede descargar en: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018.pdf)

Además, cuenta también con un apartado dedicado a cada una de las comunidades autónomas, el capítulo referido a Aragón se puede descargar en: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2018\\_ARAGON.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2018_ARAGON.pdf)

## **La encuesta #DebateDocente y el modelo profesional docente REDE**

La Red por el Diálogo Educativo (REDE) surge en enero de 2018 por iniciativa del Proyecto Atlántida y la Fundación Cotec para la innovación, como foro de reflexión y debate con el objetivo de facilitar el encuentro entre entidades y profesionales de la



comunidad educativa. REDE pretende elaborar una propuesta de mejoras para el sistema educativo

y en primer lugar ha abordado el modelo profesional docente. Entre junio y julio de 2018 realizaron una encuesta dirigida en un 85% al profesorado y acaban de publicar una presentación que recoge la información más destacada. A finales de año publicarán un informe que incluirá un análisis pormenorizado de los resultados de la encuesta. Los interesados pueden descargar el documento base sobre el modelo profesional docente en:

<https://drive.google.com/file/d/15ojjIGWREDOCzhiE4YwIY9ORBHIKEzKs/view>

Y la presentación sobre los resultados de la encuesta en:

<http://cotec.es/cotec-presenta-los-resultados-de-la-encuesta-debatedocente/>

## **Jornada Educar para el siglo XXI, desafíos y propuestas sobre la profesión docente**

El pasado 6 de noviembre tuvo lugar en Madrid la Jornada organizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el futuro de la carrera docente. La Jornada contó con tres paneles en los que intervinieron, entre otros, José Antonio Marina, Francisco López Rupérez, Miguel Soler, Fernández Enguita, Álvaro Marchesi, José Moya o Carmen Rodríguez. Los moderadores fueron Jesús Jiménez, Juan Manuel Moreno y Elena Martín.

El FEAE fue invitado a participar y estuvo representado por el presidente Alfonso Fernández y el vicepresidente Emilio Veiga. Nuestra asociación tiene pendiente hacer propuestas para la mejora, pero también se pueden hacer propuestas a título personal a través de la encuesta:

<http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/encuesta.html>

Las propuestas están recogidas en la sección de documentación y pueden descargarse en el siguiente enlace:

<http://www.mecd.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html#ancla00-4>

## **Convocatoria Premios Buenas Prácticas Educativas MEP**

La asociación Mejora tu Escuela Pública convoca su IX edición de los Premios de Buenas Prácticas Educativas en el curso 2018/2019. La convocatoria se divide en dos categorías, la primera para centros de infantil y primaria, y de educación especial y la segunda para institutos, centros que imparten enseñanzas de régimen especial y centros de educación de adultos. El plazo termina el 1 de marzo de 2019. Más información en:

<http://www.mejoratuescuelapublica.es/eventos/eventos/convocatoria-concurso-de-buenas-practicas.html>

## ***La situación del personal y la profesión docente en el mundo.***

**Stromquist, Nelly P.  
Education International  
Bruselas, 2018**

*Education International* es la mayor federación de sindicatos del mundo y representa a docentes y otros trabajadores de la educación en 170 países. En esta ocasión ha encargado a la profesora de política educativa internacional de la Universidad de Maryland, Nelly Stromquist, una investigación sobre la situación de los profesionales de la educación a nivel mundial.

Es evidente que el trabajo aborda realidades muy diversas tanto por los países como por las organizaciones sindicales que la forman, pero ciertamente el estudio, basado en encuestas, llega a algunas conclusiones de interés que afectan a los docentes y al desempeño de su tarea. Entre las tendencias que destacan se encuentran:

- a) El incremento de docentes no cualificados en todo el mundo.
- b) El incremento en el desinterés por la enseñanza como profesión y una menor provisión de personal docente.

c) Falta de docentes, especialmente en la enseñanza secundaria.

d) la reducción de empleos estables y un aumento de empleos a tiempo parcial.

e) Un apoyo cada vez menor a la educación pública.

f) La expansión de la privatización.

La autora muestra su preocupación por que estas tendencias afecten negativamente a la calidad de la educación y a la profesionalidad de los docentes. La autora considera además que estos resultados confirman los avisos que la Declaración de

Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030 (2015) sobre la falta de docentes. Entonces ya se advertía que se iban a necesitar alrededor de 2,3 millones de docentes nuevos para 2030 con el fin de lograr la universalización de la primaria; y alrededor de 5 millones para la universalización del primer ciclo de la etapa secundaria. La Declaración de Incheon advertía de la tendencia a contratar docentes no profesionales y sin preparación adecuada.

Los obstáculos para mejorar la profesionalidad de los docentes, sobre todo en los países menos desarrollados tiene que ver con la falta de cualificación, con

salarios insuficientes y una falta de desarrollo profesional.

Fernando Andrés Rubia

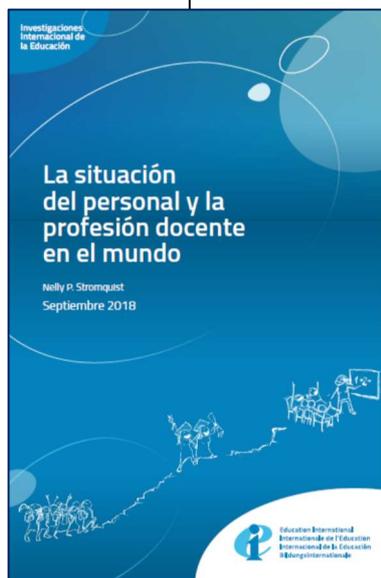
## ***La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3. Una inversión necesaria y rentable.***

**Espinosa Bayal, M<sup>a</sup> Ángeles  
UNICEF  
Madrid, 2018**

UNICEF en su línea de defensa de los derechos de la infancia presenta un trabajo de la profesora M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa en el que defiende la necesidad de garantizar el derecho a la educación en la etapa infantil de 0 a 3 años ya que, en su opinión, contribuye positivamente al desarrollo global de la infancia.

La autora del estudio, M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa, es profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y Directora del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia (IUNDIA).

M<sup>a</sup> Ángeles Espinosa plantea que esta etapa es especialmente importante para los niños y niñas que proceden de entornos vulnerables y para aquellos que tienen algún tipo de discapacidad. El primer ciclo de educación infantil es presentado como un factor compensador potente y supone, además, una apuesta por una educación más inclusiva. Por otra parte, favorece la conciliación laboral y familiar y permite la integración



de las madres en el mercado laboral lo que contribuye a eliminar desigualdades de género. La autora defiende otras ventajas del ciclo, como es que favorece la reducción de la pobreza infantil al facilitar el aumento de los ingresos familiares.

La valoración del riesgo o de la exclusión social deben ser criterios de escolarización y debe incluirse como una prestación de los servicios sociales.

Considera también que la inversión en esta etapa es muy rentable porque facilita la adquisición de competencias que mejoran el éxito en la transición a la educación primaria. Por ello plantea aumentar la inversión y la financiación pública en la creación de plazas escolares que favorezca la extensión y universalidad de esta etapa.

Todo ello, le lleva a proponer el establecimiento de un marco de referencia común que regule la organización y el desarrollo del primer ciclo tal como se hace con el resto de las etapas educativas. Añade que deben considerarse unas ratios docente alumnado adecuadas a la edad y a las necesidades de los niños y niñas que permitan compaginar una atención más individualizada con el desarrollo de actividades grupales. Por último, considera también la necesidad de una regulación del currículo diferenciada del segundo ciclo de la etapa infantil en el que quede

subrayado su carácter educativo y no solamente asistencial.

La propia UNICEF había facilitado datos, entre los que destacan que mientras el 99% de los niños de 3 a 6 años están escolarizados en Aragón, de 0 a 3 años la proporción baja al 39%. Esta cifra está por debajo de la media española que ha alcanzado el 50%. Sin embargo, destaca que la evolución es favorable y que hay una progresión desde 2014 que se situaba en el 33%.

Fernando Andrés Rubia

### **Unidad Didáctica sobre “San Valero, patrón de Zaragoza y su diócesis”, para alumnado de la ESO**

Con motivo del VII centenario de la Archidiócesis de Zaragoza (1318), se han llevado a cabo a lo largo de 2018, diversas iniciativas, entre otras, elaborar una unidad didáctica para 2º curso de ESO, titulada “San Valero, patrón de Zaragoza y de su diócesis”, dentro del objetivo pastoral de la diócesis “edificar una iglesia de puertas abiertas” y en el marco de las jornadas de “San Valero de par en par”.

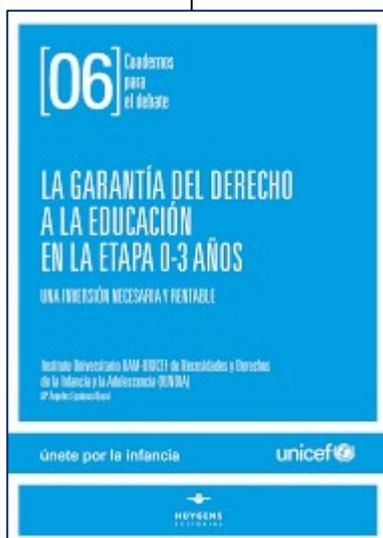
En efecto, D. Emilio Aznar, Dª Rosa Bartolomé y D. José Luis Sampérez, directores de los tres colegios diocesanos de Zaragoza, “O.D. Santo Domingo de Silos”, “San Valero” y “El Buen Pastor” respectivamente, han impulsado y animado a su profesorado para

que elabore esta Unidad Didáctica interdisciplinar (con contenidos y actividades de Historia, Arte, Religión Católica, Lengua castellana y Literatura y Educación Plástica y Visual) para el 2º curso de la ESO. El equipo docente ha estado formado por los profesores D. Juan José Luna, D. José Enrique Pasamar, D. Antonio Ruíz, Dª Ana Crespo y D. Isidoro García y ha sido coordinado por D. Ángel Lorente, profesor de Lengua e inspector de educación jubilado.

La unidad se estructura en los apartados que requiere toda unidad didáctica, estando abierta a otras actividades que el profesorado de las materias que la integran pueda plantear desde su aula de 2º curso de la ESO, ya que podrán adaptarla a los centros, a los grupos de alumnos a los que enseñan y educan y a su diversidad. Asimismo, se puede ampliar en contenidos y actividades en cursos superiores de la ESO o incluso utilizar y adaptar algunas actividades al último curso de Educación Primaria.

Se recomienda desarrollar la unidad didáctica en clase en el mes de enero, en torno a la festividad de San Valero, por considerar que es el momento que más les pueda motivar a los alumnos. También se presta a realizar actividades complementarias con los alumnos fuera del centro, tanto en Zaragoza capital, como en Roda de Isábena, antigua sede episcopal de San Valero. Asimismo, los Equipos de Pastoral de los centros docentes de titularidad católica pueden desarrollar actividades pastorales relacionadas con la festividad de San Valero como patrón de la archidiócesis.

La Delegación diocesana de Enseñanza ha financiado la unidad. Desde la Iglesia diocesana de



Zaragoza se ha ofrecido esta unidad didáctica tanto en soporte papel como digital a todos los centros docentes de ESO, tanto concertados y públicos, como privados no concertados, ya que encierra valores educativos e instructivos compartidos por todos y que parten del patrimonio cultural, histórico, artístico y religioso de Aragón. El acto de presentación a los centros tuvo lugar el lunes, 3 de diciembre, en la Casa de la Iglesia, sita en la plaza de La Seo. Cualquier docente interesado en obtener la unidad en formato digital de forma gratuita, puede solicitarla, dirigiéndose por mail (localizable en su web) a cualquiera de los tres colegios diocesanos citados más arriba.

Ángel Lorente Lorente

## REVISTAS

### ***La carrera docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Folleto informativo Eurydice. 2018***

Se trata de un folleto informativo editado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que resume la información del informe de Eurydice: *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*. Los contenidos están divididos en los diferentes capítulos y trata aspectos tan interesantes como las condiciones para formarse y ser contratado

como profesor en los diferentes países de la Unión; las perspectivas de desarrollo e la carrera docente; el marco de competencias del profesorado; las condiciones en las que se produce el desarrollo continuo y la evaluación docente. Se trata de una buena introducción para enfrentarse al contenido de la publicación oficial de Eurydice.

### **Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado. Monográfico: Participación, educación emocional y convivencia. Vol. 5, Núm. 8, 2018.**

Reaparece la revista del Consejo Escolar del Estado, esta vez con un número dedicado a la educación emocional y a la convivencia. La revista comienza con una entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la directora de Educación y Formación de la Fundación CO-TEC, Ainara Zubillaga. Continúa el número con trabajos que relacionan la educación emocional con la participación educativa entre los que destacan el artículo de Rafael Bisquerra et al., Nelida Zaitegi, Begoña Ladrón de Guevara o Juan Vaello.

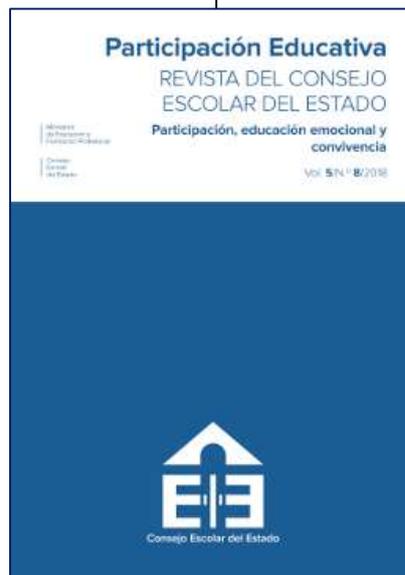
Destacamos además los trabajos en los que aparecen expe-

riencias y buenas prácticas educativas: El CEIP Andalucía de Sevilla, el CEIP Infantes de Lara de Soria, el colegio Obispo Perelló de Madrid, o las aulas hospitalarias de Murcia. Además, encontramos experiencias de aprendizaje-servicio en la escola Solc Nou de Barcelona, un proyecto contra el abandono escolar prematuro de la asociación El último de la fila, la experiencia de segunda oportunidad de la Fundació El Llidar de Cornellà de Llobregat (Barcelona) y Roser Batlle nos habla del impulso a los proyectos de aprendizaje servicio desde los ayuntamientos.

### **Revista Organización y Gestión Educativa (OGE). Núm. 5, septiembre-octubre 2018. Monográfico: Lo retos de la formación y selección del profesorado.**

Se trata de un número coordinado por Carmen Romero, Juanjo Félez y Cristo Hernández en el que abordan un tema fundamental para el futuro y la mejora de la institución escolar. Nekane Ibáñez y Martín Casado nos hablan de la evaluación del profesorado desde una perspectiva internacional; Jesús Garrido nos habla de las aulas a dos como instrumento de formación; Juan Carlos Sampedro y Carmen Fernández nos hablan de acceso a la profe-

sión desde la conferencia de decanos y decanas de Educación. El número como siempre se completa con otras colaboraciones.





Es una  
**red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas  
Miembro junto con otros 19 países del  
**EUROPEAN FORUM ON  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**  
Para seguir construyendo el FORUM  
necesitamos tu valía profesional, tu forma  
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN  
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA  
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE  
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

**[www.feae.es](http://www.feae.es)**

