



Universidad
Zaragoza

Aproximación a los valores de una Unidad Didáctica de Danzas Tradicionales para la mejora de la autonomía en alumnos de 1º de E.S.O

Trabajo Fin de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Autor: Tamara Blasco López

Tutor: Eduardo Generelo Lanaspá

19/06/2014

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DEL TRABAJO.....	4
2.1 Objeto del estudio.....	4
2.2 Diseño del trabajo.....	5
3. UNIDAD DIDÁCTICA DE DANZAS TRADICIONALES Y SU INTERVENCIÓN	11
3.1 Título.....	11
3.2 Introducción	11
3.2.1 Justificación de la UD.....	11
3.2.2 Contextualización	12
3.3 Objetivos	15
3.3.1 Objetivos didácticos	15
3.3.2 Objetivos	16
3.3.3 Competencias básicas y específicas	17
3.4. Contenidos	19
3.5. Actividades/Temporalización.....	19
3.6. Metodología	21
3.7. Evaluación.....	23
3.7.1 Calificaciones	25
3.7.2 Criterios de evaluación	26
3.7.3 Instrumento de evaluación.....	30
3.7.4 Aspectos a tener en cuenta en la evaluación	31
3.8. Atención a la diversidad	32
3.9. Recursos	33
3.9.1 Recursos didácticos	34
3.9.2 Recursos materiales, infraestructuras, equipamientos y otros.....	34
3.10. Propuesta interdisciplinar	35
3.11. Reflexiones y vivencias en la intervención de la UD	36
4. EVALUACIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL ALUMNADO	41
4.1 Diseño y variables con sus respectivos instrumentos de medida.	41
4.2 Análisis estadístico.....	45
4.3 Resultados y discusión del estudio de aproximación.....	45
5. FINAL ASSESSMENT	51
5.1 Project's constrains	52
5.2 Project's considerations.....	52
5.3 Future prospects	52
5.4 Gratuities	53
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
7. ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde al Trabajo Fin de Grado (TFG), realizado en la Modalidad C, e integrado en la siguiente línea de trabajo "**Trabajos específicos realizados como resultado de prácticas en empresas o instituciones**", habiendo cursado el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte de Huesca, Universidad de Zaragoza.

Se sintetiza en un trabajado de intervención docente con la temática de "**La Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y organización escolar en los centros docentes**", basado en una propuesta interdisciplinar de una unidad didáctica de danzas tradicionales aplicada en alumnos de 1º de E.S.O. La elaboración de la misma se centra en la búsqueda de generar cierto grado de autonomía en la capacidad de dichos alumnos. Por ello una parte del trabajo se encuentra delimitado por un **marco teórico** dónde se realizará un recorrido breve por la **Teoría de Metas de Logro** y la **Teoría de la Autodeterminación** y las consecuencias afectivas, comportamentales y cognitivas que suponen. Y digo breve en cuanto a este recorrido, porque en este aspecto, mi trabajo lo podría considerar como un esbozo para un posible y futuro trabajo de investigación siguiendo la línea de un trabajo de fin de máster (TFM), centrado en el análisis y evaluación de las variables y consecuencias motivacionales tras una intervención educativa similar a la propuesta en este documento, en el área de E.F.

Esta propuesta viene motivada como consecuencia de mi participación e implicación en el **I.E.S Sierra de Guara** al cursar la materia del prácticum de este mismo grado. En el transcurso de mis prácticas he visto la importancia y al mismo tiempo la carencia de la intervención docente en alumnos de 1º de E.S.O. en cuanto a la búsqueda de generar y desarrollar la competencia básica en el **desarrollo de la autonomía e iniciativa personal** en dichos alumnos. Esta carencia viene determinada por la acción docente y consecuentemente en la elaboración y aplicación de las unidades didácticas.

Teniendo en cuenta que esta competencia se incluye como propuesta realizada por el **Ministerio de Educación y Ciencia** (BOE n. 5 de 5/1/2007) que figura en el Real Decreto 1631/2006 como una de las ocho competencias básicas correspondientes a la Educación Física Obligatoria, he querido diseñar la programación de la unidad en base a dicha competencia. Apoyando su metodología principalmente en las teorías mencionadas, entre otras consideraciones, ya que, también he tenido en cuenta referencias bibliográficas de otros autores expertos en la materia a la hora de elaborar las estrategias de intervención.

Además este trabajo incluye un trabajo adicional que consiste, en realizar un **estudio de aproximación** sobre la eficacia de dicha intervención a la hora de **valorar la capacidad de generar autonomía en los alumnos**. De ahí viene el título estipulado para este trabajo "**Aproximación a los valores de una unidad didáctica de danzas**

tradicionales para la mejora de la autonomía en alumnos de 1º de E.S.O". No se trata de un trabajo de investigación sino de una aproximación a este, teniendo en cuenta la carencia científica del mismo, la reducida muestra con la que se realiza, entre otras limitaciones que se detallan al final de este documento.

Al estructurar este trabajo de la manera que he descrito, he podido aplicar muchos conocimientos que he adquirido a lo largo de mi formación en este grado, recopilando materia de varias asignaturas tales como **Acción docente en la actividad física y deporte, Diseño y evaluación en la enseñanza de actividad física y deporte, Actividades Corporales de Expresión**, entre otras que se detallarán más adelante. Siendo así, desde mi parecer, que el TFG se corresponde a la formación que he recibido junto con mis inquietudes y vocaciones profesionales como lo es el ámbito de la docencia.

En este documento se detalla un **objeto de estudio** basado en esta propuesta, que es recoger todos mis conocimientos adquiridos en esta formación para plasmarlos y aplicarlos en la elaboración de una unidad didáctica de danzas tradicionales; de un apartado donde se detalla el **diseño del trabajo**; evidentemente, a continuación se desarrolla la **elaboración e intervención de la unidad didáctica**. Como complemento a este trabajo y parte que le da consistencia al título en cuanto al término de aproximación, la evaluación **de la autonomía en el alumnado** después de mi intervención docente. Finalmente este documento consta con un apartado de **valoraciones finales** donde se incluyen las limitaciones del estudio, las consideraciones relativas al trabajo, perspectivas de futuro y finalmente y no menos importante los agradecimientos, ya que sin la ayuda recibida todo esto no hubiese sido posible. Para el seguimiento coherente en la lectura de este documento se hacen uso de una serie de **anexos** descritos al final, al igual que las **referencias bibliográficas** en las que me he apoyado y consultado para su construcción.

2. OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DEL TRABAJO

2.1 Objeto del estudio

La definición de objeto de estudio la considero clave en el diseño y elaboración de este trabajo ya que es el eje central sobre el que se plantea esta alternativa, y es la consecuencia del mismo, es decir, todo lo realizado se hace con el fin de cumplir este objetivo y los objetivos generales que plantearé a continuación. Por todo lo argumentado en el apartado anterior el objeto de estudio es la **intervención en la autonomía de alumnos de 1º de la E.S.O a través de la elaboración de una unidad didáctica**. En este caso de danzas tradicionales, la elección de esta viene determinada por las fechas disponibles para su aplicación con mi intervención en el I.E.S. Sierra de Guara. Dónde he desarrollado mi prácticum, aunque me gustaría aclarar que todo este trabajo es alternativo a las prácticas, ya que, tal y como se refleja en la memoria de las

mismas he realizado otras intervenciones y trabajos en el centro aplicando mi aprendizaje en este grado.

Los objetivos principales son:

- Diseñar una propuesta de intervención docente a través de una unidad didáctica con un carácter interdisciplinar.
- Generar cierto grado de autonomía en los alumnos de 1º de E.S.O con los que se hace dicha intervención.
- Recopilar todos los conocimientos, analizar y aplicar gran parte de mi aprendizaje en la formación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Satisfacer mis motivaciones generadas por mi vocación docente que son las que me han traído a este punto y a la construcción de este trabajo.
- Crear los cimientos para un trabajo de investigación futuro basado en este estudio como posible Trabajo Fin de Máster.

2.2 Diseño del trabajo

Como he comentado anteriormente, en mis practicas detecte la **carencia en la competencia de autonomía e iniciativa personal** en los alumnos de 1º de E.S.O., pero además de darse en este tiempo, a medida que he avanzado en la elaboración y diseño de este trabajo he podido comprobar que esta carencia era real, constatando este hecho al leer el periódico de "Heraldo de Aragón", en uno de sus artículos en la sección de COMARCAS (la cual mantiene gran protagonismo en la unidad didáctica diseñada). El título del artículo que me llevó a esta reflexión y que llamó mi atención es "**Cetina se quedó sin contradanzas, pero sí disfruto de su dance**", además se dio en la comunidad de Calatayud, una de las comarcas sobre las que se trabaja en la unidad (véase anexo.12.). Lo destacado y llamativo del artículo es la parte en la que argumentan porque se quedó sin contradanzas, fue por **falta de jóvenes para representarlas**. Lo que refleja la importancia de impartir esta unidad en alumnos jóvenes como lo son en 1º de la E.S.O. El valor cultural, social e histórico que contiene esta unidad es digno de inculcar en nuestros alumnos.

Otro de los momentos que me hicieron reflexionar sobre la importancia de generar autonomía en los alumnos, fue en mi prácticum. En las primeras unidades con las que tomé el primer contacto con los alumnos, y donde pude ver **la intervención docente de mi tutoría** y su **preocupación al final de la unidad** de resistencia con respecto a la adquisición de esta competencia en sus alumnos. Ya que, se dio cuenta de que hubo un fracaso donde los alumnos no fueron capaces de gestionarse de forma autónoma su ritmo de carrera en la "carrera popular" que se dio en cooperación con otro

centro. Era el punto de referencia final de la unidad y los alumnos no cumplieron uno de los objetivos. A partir de ahí mi tutora no lo vio como un fracaso solamente por parte de sus alumnos, sino que también suyo.

Una vez que tuve las ideas claras sobre lo que quería conseguir con la realización de este trabajo comencé con el **diseño y elaboración de la unidad didáctica**, para ello una de las bases fundamentales que quiero explicar en este apartado son los **criterios de intervención docente** para incrementar los niveles de autonomía en los alumnos en los que me he basado.

Me estoy refiriendo a las dos principales teorías socio-cognitivas en las que me he apoyado para analizar las variables y consecuencias motivacionales en las clases de E.F. dichas teorías son la **Teoría de las metas de logro y sociales** (Nicholls, 1989) y la **Teoría de la autodeterminación** (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000).

Teoría de metas de logro y sociales

La **Teoría de metas de logro** sociales en educación física (Nicholls, 1989), se basan esencialmente en que para conseguir un determinado grado de motivación (uno de los factores determinantes de esta teoría) se deben tener en cuenta los entornos donde se pueden aplicar sistemas de trabajo orientados a la obtención y conquista de las metas (objetivos) de los alumnos. Esta teoría se centra en cómo los estudiantes entienden el éxito o el fracaso.

Uno de los factores que van a influir en la implicación de los alumnos son los **climas motivacionales**. Éste fue definido por Ames (1992) como "un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito o fracaso". Por un lado se define el clima motivacional con una **orientación a la tarea**, se dará en el alumno cuando éste considera que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades en función de su éxito o fracaso y bajo la influencia de lo que le rodea (influencia proveniente de los padres, compañeros o amigos). Por otro lado, se puede dar el caso de que dicha influencia represente que lo importante es la victoria y la demostración de la capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima con una **orientación al ego**.

La importancia de estas orientaciones en los procesos cognitivos y conductuales ha quedado demostrada en las investigaciones realizadas por Duda (1992) y Roberts (2001), donde nos muestran como "**la orientación a la tarea** está asociada a consecuencias más positivas y adaptativas, a diferencia de la **orientación al ego** que presenta patrones asociados a conductas negativas y desadaptativas".

Las investigaciones realizadas por Ntoumanis y Biddle, (1999) en E.F. han mostrado que "el **clima motivacional tarea** se relaciona con las consecuencias más

adaptativas en los ámbitos cognitivo, conductual y afectivo. Sin embargo, en **climas motivadores orientados al ego**, las diferentes consecuencias suelen ser conllevar al desinterés, aburrimiento, indisciplina y abandono de la actividad".

Teoría de la autodeterminación y educación física

La **Teoría de la Autodeterminación (TAD)** (Deci y Ryan, 1985), constituye un modelo explicativo de la motivación humana que ha sido aplicado a diversos ámbitos, entre ellos, la actividad físico-deportiva. Dicha teoría determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada.

La TAD es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las **conductas humanas** son **volitivas o autodeterminadas**, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

Se trata de una teoría general de la motivación y la personalidad que se centra en cuatro mini-teorías (**la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas**).

La **teoría de la evaluación cognitiva** es presentada por Deci y Ryan (1985), tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la **motivación intrínseca**. Son necesarios contextos sociales que conduzcan a sentimientos de **competencia**, acompañados de la sensación de **autonomía** y la **relación con los demás**, para desarrollar una motivación intrínseca (González-Cutre, 2009).

La **teoría de la integración orgánica u organísmica**, según la TAD indica que el nivel de voluntariedad o motivación para llevar a cabo una acción se basa en un continuum de la **motivación autodeterminada** que abarca, en función del tipo de conducta humana que lo genera, los diferentes tipos de motivación. Por ello, de más a menos autodeterminada encontramos la **motivación intrínseca**, la **motivación extrínseca** y la **desmotivación** (Deci y Ryan, 2000). Las consecuencias positivas van disminuyendo desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación. Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación se describen los diferentes **niveles de motivación** propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002).

La **motivación intrínseca**, se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta (Moreno, J.A., y Martínez, A. (2006).

La **motivación extrínseca**, está determinada por recompensas o agentes externos. Se han determinado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001): **regulación externa**, la conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000); **regulación introyectada**, está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2004); **regulación identificada**, la conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable (Carratalá, 2004). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000); y **regulación integrada**, en este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades (Moreno, J.A., y Martínez, A. (2006).

La **desmotivación**, hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) y se produce cuando el individuo no valora una actividad (Ryan, 1995), no sintiéndose competente para hacerla (Bandura, 1986), o no esperando la consecución del resultado esperado (Seligman, 1975).

La **teoría de las orientaciones de casualidad**. Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación, y el grado de libre determinación de su conducta (Deci y Ryan, 1985), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la **orientación de control**, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos; la **orientación de autonomía** se da en los individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno; y la **orientación impersonal**, las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados (Deci y Ryan, 1985).

La **teoría de las necesidades básicas**, es uno de los conceptos fundamentales de la TAD, el de las **necesidades psicológicas básicas** definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). Es decir, las necesidades psicológicas básicas (**competencia, autonomía y relación**) son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura.

La **competencia** se refiere a cuando una persona se siente capaz de mantener una relación e interacción con el medio social que le rodea en alguna de las veces en las que se le presentan, ya que estas interacciones se dan de una forma continua, y así poder experimentar y tener la oportunidad de poner a prueba sus capacidades.

La **autonomía** se refiere al origen que percibe uno mismo de su propia conducta. La autonomía implica una disposición e incorporación de los valores. Aquellas personas que quieren tomar sus propias decisiones sobre las conductas que realizan conociendo sus propias necesidades y mostrando un mayor control de dichas conductas.

La **relación** se refiere al afecto o sensación de conexión con los demás, y de ser integrado por otros; esta necesidad no tiene que ver con alcanzar el éxito de un resultado o con un estado formal, pero sí con las inquietudes de sentirse bien, de seguridad, y de la unión con los integrantes de un grupo.

El siguiente paso en la construcción de este trabajo ha sido la **planificación y programación de la unidad didáctica de danzas tradicionales**. La clave de este proceso ha sido conseguir exprimir todos los conocimientos y aprendizajes que he adquirido a lo largo de mi formación, conjugándolos y mezclándolos en un cóctel final. Los ingredientes son variados en función de las asignaturas que he tomado como referencia. Las asignaturas principales y con mayor protagonismo son **Acción Docente en actividades físicas y deportivas, Diseño y evaluación en la enseñanza de actividad física y deporte, y Actividades Corporales de Expresión**. Consecuentemente otras de las asignaturas igual de importantes que las anteriores son **Procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad física y el deporte, Estadística, Teoría e historia de la actividad física y deporte, Psicología de la actividad física y el deporte**, entre otras. Digo entre otras, porque evidentemente al cursar todos los créditos de este grado he adquirido conocimientos y un aprendizaje que directa o indirectamente, consciente o inconscientemente he aplicado a lo largo de este trabajo. Este fue un proceso complejo pero muy gratificante al ver que estaba consiguiendo uno de objetivos principales que me había fijado. A lo largo del diseño de la unidad he recibido un gran apoyo por parte del centro donde se realiza la intervención de la unidad, obteniendo gran parte de documentación para su elaboración. El planteamiento inicial con carácter interdisciplinar le gusto mucho a mi tutora del instituto, aunque la orientación de las actividades para que los alumnos aprendiesen las danzas las veía de gran complejidad para su nivel. Aunque, en su desarrollo se comprobó que no era así y

los alumnos mostraron una gran capacidad de implicación en las diferentes tareas que les plantean en las sesiones de la unidad didáctica de danzas tradicionales.

Como complemento para valorar la **intervención sobre la influencia en la autonomía de los alumnos**, se les pasaron una serie de cuestionarios a los alumnos al finalizar la unidad didáctica, para comprobar desde la percepción de estos, los resultados esperados en cuanto a la generación de autonomía. El sistema y formato de los cuestionarios no era algo nuevo para los alumnos, ya que, en unidades anteriores también ya los han completado, adaptándolos a cada unidad didáctica, facilitando y agilizando con ello esta parte del trabajo.

Una vez contestados los cuestionarios por los alumnos, se realizó un **análisis de los resultados**. Hablo de todo esto en apartado cuatro de este documento, junto con las reflexiones y conclusiones pertinentes y que se corresponden con la iniciativa de este trabajo. Este apartado surgió como idea principal para este estudio, pero tras varias consideraciones ya mencionadas, creí más oportuno centrarme en la elaboración de la unidad didáctica y dejar este apartado como una base fundamental pero complementaria. Además he de recordar que este trabajo no sigue una modalidad de una investigación. Como apoyo, aunque sin rigor científico para el **análisis de la evaluación sobre la intervención docente**, se han grabado algunas de las sesiones impartidas a los alumnos de 1º de E.S.O. (véase anexo.14.), siendo yo la profesora de las sesiones. Se ha realizado una reflexión sobre éstas, al ver las sesiones pude comprobar la diferencia en los estilos docentes aplicados, y cómo los alumnos trabajan de una forma autónoma en base a unas directrices que les ha dado el profesor, pero éste adopta una postura de apoyo, guía o supervisora de las actividades alejándose del mando directo. Soy consciente de la limitación de esta técnica, y es que no se ha hecho una categorización de las conductas docentes que deben de aparecer para evidenciar un estilo de enseñanza u otro, por lo tanto justificar la orientación de la intervención hacia conductas más o menos autónomas.

El último paso en el diseño del trabajo ha sido la descripción de las **valoraciones finales** explicando las limitaciones del estudio, perspectivas de futuro y los agradecimientos. Tanto la elaboración de las **referencias bibliográficas** como la construcción de los **anexos** concernientes a este trabajo, se van reflejando al mismo tiempo que surgen, contando así en todo momento con su apoyo para facilitar y agilizar el trabajo que conlleva crear este documento. Recogiéndose en una explicación más amplia al final de este documento.

3. UNIDAD DIDÁCTICA DE DANZAS TRADICIONALES Y SU INTERVENCIÓN

3.1 Título

Es importante dotar a la Unidad Didáctica de un título atractivo y motivador para los alumnos. Como también lo es que dicho título les aporte información sobre el significado de esta misma y el tema que van a trabajar en ella.

Por ello he decidido llamar a la Unidad Didáctica de Danzas Tradicionales *"Viaja por las comarcas de Aragón danzando de generación en generación"*. Dado que cada danza que van a conocer pertenece a una comarca diferente de Aragón, los alumnos a lo largo de la unidad experimentan un **"viaje" imaginario por Aragón** viendo una danza de diferente comarca y dichas danzas son conocidas porque pasan de generación en generación, es decir, son **danzas tradicionales**. De esta manera solo con el título conocen el significado de danzas tradicionales.

3.2 Introducción

3.2.1 Justificación de la UD

Danzas Tradicionales es una **actividad física diferente** a los deportes que normalmente se trabajan con alumnos de 1º de E.S.O en las clases de E.F. y rica en **valores culturales**, a través de la cual se pueden **desarrollar diferentes competencias**, tanto a nivel motriz como relacional e interpersonal y cognitivo. Larraz, A. (2003) afirma que, "La danza como actividad dentro de la educación física debiera respetar la lógica de la actividad artística, permitir el desarrollo de la persona y responder a las grandes finalidades del área (desarrollo de las conductas motrices así como de las capacidades y recursos necesarios para su construcción, facilitar el descubrimiento activo del patrimonio cultural que suponen las actividades corporales físicas, deportivas y artísticas, y adquirir conocimientos necesarios para la adecuada gestión y mantenimiento de su vida física)".

La inclusión de esta unidad en el **currículo de 1º de la E.S.O.** me parece determinante porque permite en el alumno un **desarrollo integral** de su persona, desde un **plano motor** (desarrollo de movimientos en un espacio determinado, coordinación de acciones, aprendizaje de pasos bailados bajo un soporte musical, etc.), **afectivo** (permite al alumno comunicarse con los demás mediante su propio cuerpo, aprende a controlar lo que conocemos como "miedo escénico", trabajo en grupo con sus compañeros, etc.), **social** (relación con los demás, integración en el grupo, desarrollo de la autonomía, etc.) y **cognitivo** (desarrollo de la creatividad, búsqueda de información, situarse en un tiempo y un espacio, memorizar los pasos, etc.). Por ello me gustaría recordar lo explicado anteriormente en lo referente al artículo del periódico de Heraldo de Aragón.

Haciendo referencia al término **tradicional**, es una forma de que los alumnos conozcan las costumbres y vivencias que han experimentado sus antepasados, comprendiendo así la evolución que se ha vivido a lo largo del tiempo. Situando cada danza en su contexto histórico y festivo. Por lo que me gustaría hacer referencia a lo que Larraz, A. (1988) explica en cuanto a este término: "El folklore fue durante mucho tiempo un arte popular, cuyas técnicas eran familiares y bastante elementales para permitir expresarse a un gran número de personas. Pertenece a todos, no es de la élite ni de los profesionales, no existían por un lado los iniciados y por otro el público. Existía un arte simple, vivo, abierto a todos, vivido e inventado por todos. Justamente es esta dinámica la que queremos recrear en nuestras sesiones".

De este modo se introduce en el currículo de Educación Física **diferentes formas de aplicar la práctica de actividad física**, enriqueciendo así a los alumnos desde diferentes ámbitos. Desde mi punto de vista, la danza es una base fundamental para los alumnos ya que es un medio de expresión a través del movimiento y con una base musical. Lo que me lleva a puntualizar la importancia de esto, y es que, con las danzas los alumnos no solo practican actividad física si no que, también son capaces de analizar y aprender **contenidos de otras ramas de la educación** como pueden ser contenidos básicos de música. Por otro lado y en la misma línea de diversidad de ramas, los alumnos conocen diferentes comarcas de su misma Comunidad Autónoma, por lo que son capaces de aplicar la materia de ciencias sociales, geografía e historia.

Todo lo expuesto son medios que pueden aplicar y **transferir a sus vidas diarias**, que con ello aprenderán a afrontar diferentes situaciones o problemas que les surjan. Hugas i Batlle, A. (1996, p.109). cita a Walter Sorell: "Aún antes que el hombre encontrara los medios artísticos formales para expresarse, él supo gozar de la sensación de dar un paso, girar, balancearse, mecerse, zapatear y saltar, simplemente porque hay una infinita alegría en danzar. Danzar es un medio para la afirmación de sí mismo y un medio para canalizar la abundancia de su energía, en un modo supremo de expresarse".

3.2.2 Contextualización

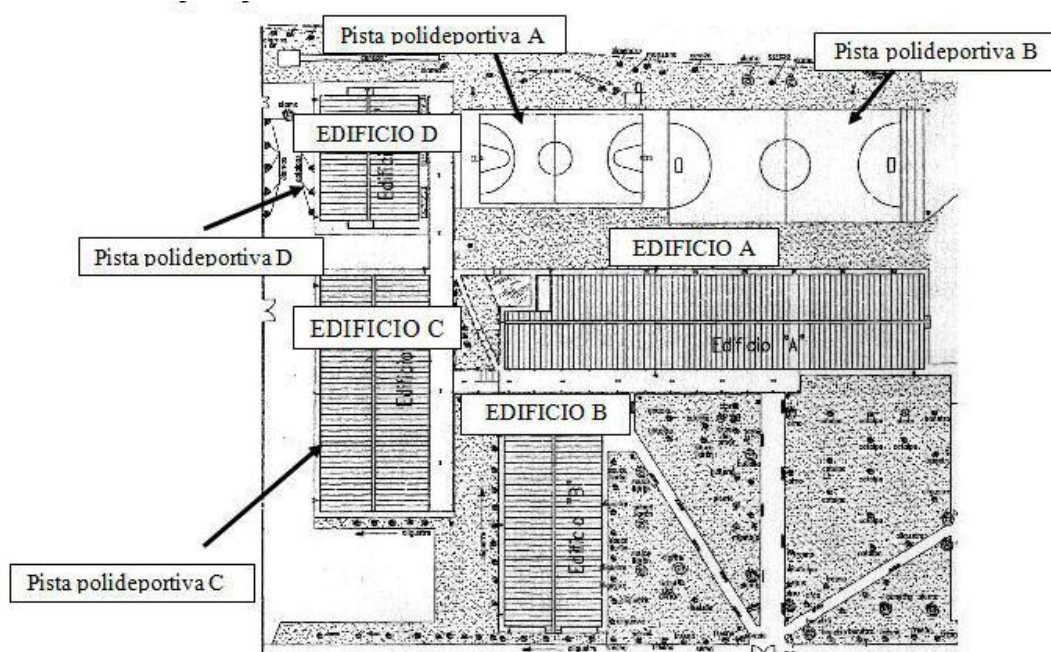
La Unidad Didáctica de Danzas Tradicionales se ha diseñado y planteado para el **primer curso** de la **Educación Secundaria Obligatoria** del instituto **Sierra de Guara, Huesca**. Se compone de **10 sesiones** con las cuales se pretende aprender y escenificar diferentes danzas. Concluyendo en una danza que ellos mismo buscarán y escenificarán por grupos. De esta manera se incluirá la posibilidad de que los la alumnos trabajen fuera del horario escolar ensayando y aprendiendo dicha danza. Para dichos ensayos los alumnos podrán hacer uso de las instalaciones del propio centro, como es el pabellón del que dispone el instituto con el material necesario (equipo de música, cintas, palos, etc.).

El **Instituto de Educación Secundaria Sierra de Guara** es un **centro público** que acoge la etapa de secundaria, bachillerato y diversos ciclos formativos de grado

medio y superior. Dicho centro tiene certificado el sistema de gestión de calidad (Norma UNE-EN ISO 9001:2008) en la impartición de la enseñanza reglada y presencial de los ciclos formativos de grado medio de las familias profesionales de administración, sanidad, mantenimiento de vehículos autopropulsados e informática y los ciclos formativos FP de grado superior de las familias profesionales de administración, sanidad e informática.

La evolución del instituto a partir del año **1990** se refleja en los cambios producidos en el centro desde la publicación de la Ley de organización general del sistema educativo (LOGSE) hasta la actualidad. Se considera ese momento como el punto de partida de la secuencia de transformaciones que le han llevado al centro que es hoy en día. El instituto en el curso **2013-2014** consta de **104 profesores**, distribuidos en las enseñanzas de **Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato** y los diferentes **Ciclos Formativos**. Dentro del área de educación física hay 3 profesores para todos los cursos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Se encuentra situado en la ciudad de **Huesca**, en la **calle Ramón José Sender 4**, en una zona residencial, que dispone de espacios de ocio y actividad comercial. En el ámbito familiar, el perfil más habitual suele ser la familia con un promedio de dos hijos, trabajadores por cuenta ajena y funcionarios, que muestran interés y preocupación por colaborar con los tutores y profesores en la educación de sus hijos. El centro, está rodeado de una zona ajardinada, consta de 4 edificios diferenciados y **4 pistas polideportivas** (Ver Fotografía 1).



Fotografía 1: *Instalaciones del IES Sierra de Guara.*

El área de educación física cuenta con diferentes espacios dentro y fuera del centro educativo. Dentro del centro, como podemos apreciar en la imagen, se compone de **cuatro pistas polideportivas exteriores** y **un gimnasio**. Las pistas polideportivas están al aire libre, son de cemento y contienen varias canastas y porterías. Su estado de conservación es bueno aunque no disponen de las dimensiones reglamentarias para la realización de diversos deportes, como pueden ser el balonmano o el voleibol. Con respecto al gimnasio, cabe destacar que es un espacio muy reducido en el que los alumnos tienen dificultades para practicar ejercicio físico en su interior. A continuación, podemos observar el espacio dentro del I.E.S. Sierra de Guara, el **pabellón** donde se van a desarrollar la mayoría de las sesiones con los alumnos de 1º de la E.S.O (Ver Fotografía 2).



Fotografía 2: *Pabellón.*

Es importante destacar que el I.E.S. Sierra de Guara cuenta con un **cuarto de material**, situado dentro del gimnasio. A pesar de su reducido tamaño cuenta con un gran número y variedad de materiales. Este instituto cuenta con un gran número de cronómetros, pulsómetros, una rueda para medir metros, balones de fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, rugby, sticks y pelotas de hockey, bates y pelotas de goma espuma, vórtex, palos, picas, colchonetas de varios tamaños y en cantidad, conos, soportes de plástico para las pelotas de bate y carrera, soportes de goma espuma con diferentes formas, etc.



Fotografía 3: *Sala de material*

Esta Unidad Didáctica se realizará con cada uno de los grupos de 1º de la E.S.O que hay en el instituto de Sierra de Guara, la diferencia es que la unidad será impartida por diferentes profesores. En el centro habitualmente son dos profesores los que dan clase en 1º de la E.S.O, este sistema se mantendrá con la excepción de que **yo misma impartiré las 10 sesiones a un único grupo de todos ellos.**

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivos didácticos

El objeto principal de esta Unidad Didáctica es la **presentación de una propuesta práctica de trabajo**, dentro de la Programación Didáctica de la materia de Educación Física para primero de E.S.O.

A través de esta Unidad Didáctica de Danzas tradicionales se intenta llamar la atención de nuestro alumnado sobre la **importancia de las danzas** y los **bailes como medio de acercamiento, comunicación y expresión** que se vienen dando desde nuestros **antepasados**. De esta manera, se pretenden desarrollar los recursos expresivos del cuerpo, mediante **la exploración** de las posibilidades que tiene **el ritmo** y el **movimiento**, fomentando **la participación**, la **creatividad** y la **cooperación** en bailes y/o danzas sencillas. Además de conocer la procedencia de dichas danzas y experimentar así un "viaje" imaginario por las diferentes comarcas de Aragón a las que pertenecen dichas danzas. A continuación se clasifican los objetivos didácticos diferenciando entre **objetivos didácticos** orientados al **docente** y al **alumno**.

Objetivos para el docente:

1. Fomentar la **creatividad, el trabajo en grupo** y **cooperación** de los alumnos, así como la **capacidad de expresión** a través del movimiento con soporte musical.

2. Dar a conocer la **evolución de las danzas** y el **significado** que éstas contienen desde que surgieron.
3. Ofrecer una **dimensión interdisciplinar** a lo largo de la unidad didáctica en las diferentes sesiones. Tiene contenidos desde las materias de **Música** (sonidos de las danzas, partituras, instrumentos, etc.), **Ciencias Sociales, Geografía e Historia** (mapa geográfico de las comarcas de Aragón y contexto histórico de las danzas y de las comunidades o lugares a las que pertenecen), **Educación Plástica y Visual** (elaboración del material e indumentaria para la representación de las danzas) y lógicamente **Educación Física** (principalmente desde la expresión corporal).
4. Aumentar los **recursos** y mejorar las **habilidades de búsqueda** y el **manejo de información**, los alumnos deberán buscar y representar una danza de la forma más independiente y autónoma que se pueda generar.
5. Hacer comprender la **riqueza educativa, social y cultural** que se transmiten a través de las danzas tradicionales.
6. Mejorar la **higiene y postura** de los alumnos en las clases de Educación Física, así como la mejora en la práctica de la actividad física desde esta perspectiva.

Objetivos para el alumno:

1. Practicar y diseñar **actividades expresivas con base musical**, utilizar su cuerpo como medio de **comunicación y expresión** de una forma creativa.
2. Conocer el **origen** y el **porqué surgen las danzas**.
3. Aprender las **competencias necesarias** para la **creación** de una **danza** (ritmo, acento, pasos básicos, indumentaria, etc.).
4. Valorar la **cultura, costumbres y trajes**, así como las **tradiciones** de los diferentes pueblos de **Aragón** a través de las danzas tradicionales.
5. Desarrollar la capacidad de **trabajar en equipo** y ser partícipes de su propia **creación de danzas** con soporte musical e indumentaria.
6. Saber **ubicar** las diferentes **comarcas de Aragón** con sus respectivas **danzas** que se ven en las representaciones de las danzas.

3.3.2 Objetivos

- I. Valorar la **práctica habitual y sistemática** de actividades como medio para mejorar las condiciones **de salud y calidad de vida**.
- II. Planificar actividades que permitan **satisfacer las necesidades** en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas.
- III. Diseñar y practicar **actividades expresivas con base musical**, utilizando el **cuerpo** como medio de **comunicación y expresión creativa**.
- IV. Adoptar una actitud crítica ante el **tratamiento del cuerpo**, la **actividad física** y el **deporte** en el contexto social.

- V. Realizar actividades físicas que ayuden a conocer y valorar el **patrimonio cultural y las tradiciones** propias de nuestra comunidad autónoma.
- VI. Apoyar el **trabajo autónomo** del alumno, ayudándole a autogestionar sus intervenciones en las actividades de cada sesión. Del mismo modo, fomentar la **creatividad**, el **trabajo en grupo** y de **cooperación** de los alumnos.
- VII. Fomentar el **cuidado** y la **higiene** corporal en las clases de Educación Física.
- VIII. Mejorar el **sentido del ritmo** adaptando el movimiento corporal a estructuras sonoras de distinta intensidad, duración y velocidad.

3.3.3 Competencias básicas y específicas

1. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En esta unidad se trata de comprender y conocer otra **forma muy diferente** a la que los alumnos están acostumbrados **de ver la práctica de la actividad física**. Normalmente, los alumnos practican un deporte, juegos, etc. pero en este caso realizan actividad física a través de un baile. Es una forma de intentar que comprendan que según la implicación y el esfuerzo de cada uno, este tipo de actividad física puede llegar a ser muy exigente pero, también que su práctica está al alcance y nivel de cualquier persona que la quiera practicar.

Se trata de una **actividad nueva** donde el cuerpo es un medio de expresión a través del movimiento con una base musical, la cual se tiene que conocer para poder desarrollarla.

2. Competencia social y ciudadana.

Las actividades que se contemplan en esta unidad son un medio eficaz para facilitar la **integración y fomentar el respeto**, a la vez contribuyen al desarrollo de la **cooperación**, la **igualdad** y el **trabajo en equipo**. Ya que a lo largo de las sesiones los alumnos tendrán que construir en equipo las diferentes danzas, tendrán que trabajar y cooperar para la elaboración y exposición de las mismas, consiguiendo de esta manera una integración de los alumnos en un proyecto común y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades.

A través de esta unidad no solo conocen las competencias de la integración en la sociedad actual, sino que también la hacen de otras culturas y de **generaciones anteriores**.

3. Competencia cultural y artística.

Esta materia contribuye a la valoración de las **manifestaciones culturales** de la **motricidad humana**, tales como los **deportes**, los **juegos tradicionales**, las **actividades expresivas** o la **danza**, y su consideración como parte del **patrimonio cultural** de los pueblos. Con las actividades de expresión corporal se fomenta la creatividad del alumno. Además, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas,

deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

4. Competencia en el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal.

El alumnado toma protagonismo en aspectos de **organización individual y colectiva de actividades físico-deportivas** y de **expresión**, así como en aspectos de planificación de actividades para mejorar su condición física. Además del trabajo diario en el que el alumno complementa las fichas de trabajo de las diferentes sesiones, son ellos mismos a través de los recursos facilitados por el docente los que componen las diferentes danzas, consiguiendo que, al final de la unidad por grupos de trabajo sean capaces de buscar una danza, aprenderla, ensayarla y exponerla al resto de sus compañeros. No solamente aprenderán los pasos, también se incluye la exposición de la reseña histórica de la danza y del lugar del que procede.

Ofrece al alumnado situaciones en las que debe **manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva** ante tareas donde se busca fomentar su responsabilidad en la aplicación de las reglas o normas de trabajo.

5. Aprender a aprender.

Esta unidad ofrece recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación, en este caso no se trata de una planificación orientada al rendimiento, sino que en la **búsqueda e indagación de recursos** para elaborar la construcción de una representación expresiva a través del baile como lo son las danzas y en este caso tradicionales.

Todo ello permite que el alumnado sea capaz de **regular su propio aprendizaje y práctica de actividad física** en su **tiempo libre** de forma **organizada y estructurada**. Del tal manera, que serán ellos mismo los que se gestionen el tiempo que necesitan para ensayar la coreografía de la danza y presentarla ante sus compañeros al final de la unidad, este hecho les demuestra que se puede practicar actividad física más allá del rendimiento y el deporte tal y como lo conocen. Además se enriquecen del conocimiento de otras culturas y la evolución de la humanidad, en el sentido de que en todas generaciones el ser humano busca en su tiempo de ocio, una parte para desconectar la vida cotidiana y la actividad física es una forma lúdica y divertida, como pueden ser las danzas.

Asimismo, desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades colectivas deportivas y expresivas. A través de la actividad física, una persona aprende a conocer cuáles son sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, y a partir de ello puede plantearse objetivos reales que puede alcanzar con su propio esfuerzo y perseverancia.

6. Competencia lingüística.

A esta competencia se contribuye desde la unidad didáctica ofreciendo una variedad de **intercambios comunicativos orales** en la exposición de la primera sesión así como durante la presentación de los diferentes contenidos teóricos.

Además el alumnado deberá conocer e integrar en su riqueza lingüística el nuevo vocabulario específico de las **estructuras de las danzas**, así como contenidos musicales como pueden ser: el ritmo, tempo, pulso, tema, etc. Además con la unidad planteada pueden aprender vocabulario nuevo como puede ser la **fabla aragonesa**, ya que, al indagar sobre sus antepasados este tipo de palabras son más comunes. Cada danza tiene un significado y en su mayoría relatan una historia la cual está dotada de dicho vocabulario.

3.4. Contenidos

Los contenidos a desarrollar vienen determinados de forma general en el currículum aragonés establecido en la **Orden de 9 de mayo de 2007**. Para el **Bloque 2** de contenidos referente a **Juegos y Deportes**, dicha orden contempla los siguientes contenidos:

Bloque 3: *Expresión Corporal*:

3.0 El **cuerpo expresivo**: postura, gesto, movimiento. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas

3.1 Experimentación de **actividades expresivas** orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.

3.2 Combinación de distintos **ritmos y manejo de diversos objetos** en la realización de actividades expresivas.

3.3 Práctica de **danzas y bailes típicos de Aragón**.

3.4 Disposición favorable a la **desinhibición** en las actividades de expresión corporal.

3.5 Práctica de actividades expresivas encaminadas a conseguir la **cohesión de grupo**.

3.5. Actividades/Temporalización

Las **actividades** siguen una **progresión** a lo largo de la unidad. En las sesiones iniciales son actividades centradas en el **aprendizaje de las bases** y estructura que contiene una danza, y evolucionan hasta las actividades de **trabajo autónomo** de los alumnos aplicando dichas bases, de tal manera que éstos sean capaces de componer una ficha de danzas, tal y como la han ido aprendiendo con las tareas.

La **tarea motriz** según Parlebás, P. (2001) es "el conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de conductas motrices de uno o más participantes".

Las tareas las podemos dividir en función del estilo de enseñanza aplicado en cada sesión, ya que el progreso va desde **tareas cerradas** (mando directo) hasta **tareas abiertas** (descubrimiento guiado o estilos creativos) evolucionando progresivamente en la aplicación de los estilos de enseñanza.

En la primera sesión se trabaja predominando tareas de **mando directo**, para que aprendan los conceptos de la danza tales como su estructura, el ritmo, paso básico, etc. Y aprenden la primera danza, así emprenden su "viaje" por las comarcas de Aragón.

A medida que avanzan las sesiones, los alumnos aprenden las diferentes danzas de otras formas. Actividades en las se les proporciona la ficha de la danza e intentan descifrar los pasos con la lectura de la ficha, después cuentan con el apoyo audio-visual. Las siguientes tareas son a la inversa, primero pueden ver el vídeo de la danza y complementan el aprendizaje de la danza con la ficha. Para culminar con **tareas abiertas**, en las que el alumno por sí solo descifra la danza y elaboran ellos mismos la ficha de la danza, con su contexto histórico, descripción del paso básico, descripción de la estructura, gráficos, etc. También realizan tareas con estilos como la **microenseñanza**, donde trabajan en grupos reducidos, **enseñanza recíproca** potenciando así las diferentes competencias básicas ya descritas como medio de evolución en los estilos docentes.

Todas las actividades y tareas están detalladas y descritas en sus correspondientes fichas de las sesiones elaboradas para esta unidad (véase anexo.9.)

Las fechas para las que está planteado el desarrollo de dicha unidad son desde el **lunes 28 de Abril** hasta el **miércoles 28 de mayo de 2014**. Se dan estas fechas como continuación de la unidad didáctica de Atletismo. Dado que la unidad anterior tiene una competición de referencia como final de unidad denominada "Intercentros", se han hilado las demás unidades en consecuencia, quedando la unidad de Danzas Tradicionales ubicada en el mes de mayo y poder comenzar tras el periodo de vacaciones de Semana Santa. Las unidades didácticas para los alumnos de 1º de E.S.O son:

- Calidad de vida (carrera de larga duración): Septiembre - Noviembre.
- Bate y carrera (Baseball): Noviembre - Enero.
- Acrosport + combas: Enero - Febrero.
- Atletismo: Marzo – Abril.
- **Danzas tradicionales: 28 de Abril - 28 de Mayo.**
- Baloncesto: Mayo - Junio.
- Rastreo, orientación, pistas: Junio.

En lo referente a la temporalización de la Unidad didáctica de Danzas Tradicionales en cuestión la organización temporal es la siguiente:

Nº Sesión	Contenido de la sesión	Fechas																																																	
1	Introducción teórica a las Danzas Tradicionales Representación de la Danza "El Cadril"	<table><tr><th colspan="7">ABRIL 2014</th></tr><tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr><tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr><tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	ABRIL 2014							L	M	X	J	V	S	D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
ABRIL 2014																																																			
L	M	X	J	V	S	D																																													
	1	2	3	4	5	6																																													
7	8	9	10	11	12	13																																													
14	15	16	17	18	19	20																																													
21	22	23	24	25	26	27																																													
28	29	30																																																	
2	Escenificación teatral de la Danza "Ball"																																																		
3	Descifra la ficha de la Danza "El Polinario"																																																		
4	Completa la ficha a partir de video de la Danza "La Bajadila y Baile de San Juan"																																																		
5	Microenseñanza se la Danza "Jota Hurtada"																																																		
6	Enseñar a los compañeros una parte de la Danza "el Baile de la Plaza"	<table><tr><th colspan="7">MAYO 2014</th></tr><tr><th>L</th><th>M</th><th>X</th><th>J</th><th>V</th><th>S</th><th>D</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr><tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr><tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr><tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr></table>	MAYO 2014							L	M	X	J	V	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
MAYO 2014																																																			
L	M	X	J	V	S	D																																													
			1	2	3	4																																													
5	6	7	8	9	10	11																																													
12	13	14	15	16	17	18																																													
19	20	21	22	23	24	25																																													
26	27	28	29	30	31																																														
7	Batalla en Teruel con las Danzas "Bolero"; "Reináu de Estercuel" y "Reináu de Villarlengo"																																																		
8	Autoevaluación con la Danza "Villanos"																																																		
9	Ensayo tu propia danza																																																		
10	Representa y escenifica tu propia danza																																																		

En esta temporalización se reflejan las sesiones impartidas al grupo 1º ED de E.S.O, que es el grupo con el que realizo mi intervención como docente para el TFG.

3.6. Metodología

La metodología para esta unidad se plantea como una alternativa completamente diferente a lo que normalmente se da en otras unidades. En primer lugar, al tener en cuenta el propio contenido con el que se trabaja, ya que abarca desde la materia de **expresión corporal** hasta el **enriquecimiento cultural e histórico** que contienen las danzas de una forma intrínseca. El hecho de que los alumnos deban organizarse en un tiempo fuera del horario escolar para ensayar y preparar la representación de las danzas hace que estemos **promocionando la práctica de actividad física** en nuestros alumnos.

En segundo lugar, porque se plantea desde una **perspectiva interdisciplinar**, ya que, para el desarrollo de las sesiones es preciso que los alumnos adquieran una base en cuanto a contenidos pertenecientes a la materia de **Música**, y al mismo tiempo realizan un recorrido "imaginario" a través de un mapa de Aragón por las diferentes comarcas, sería con la materia de **Ciencias sociales, geografía e historia**. También podemos considerar en esta perspectiva interdisciplinar la materia de **Educación plástica y visual**, con la elaboración de materiales, complementos, etc. propios de las danzas.

Otra característica que ha marcado la metodología aplicada en esta unidad es la búsqueda de **generar la capacidad de autonomía en el alumno**. Esta capacidad es la

base sobre la que se fundamenta este trabajo de fin de grado. Para ello esta unidad didáctica se plantea como una actividad de aprendizaje dentro del currículo de E.F. Se plantean estrategias de **carácter abierto** como una actividad de aprendizaje divertida e inclusiva, realizada con distintos bailes (diferentes danzas tradicionales de Aragón) combinando **tareas para el aprendizaje** de las mismas; utilizando un material curricular que la caracteriza, se desarrolla mediante **actividades creativas y cooperativas** y, culmina con la **representación de una danza** que ellos mismo han elegido, buscado mediante referencias bibliográficas, y sobre la han elaborado una **ficha con su descripción**. La propuesta metodológica trata de desarrollar cinco áreas fundamentales: **la habilidad** (física y expresiva), **la coordinación** (con la música y con sus compañeros), **la responsabilidad, la creatividad y el saber compartir**.

Al ofrecer gran **variedad de actividades** para el aprendizaje de los pasos y de las diferentes danzas se favorece que, el alumno se sienta identificado con algunas de ellas y sienta que puede realizarlas y ser competente en ellas. **Respetando** en todo momento el **ritmo de aprendizaje** de los alumnos, proporcionando las oportunidades y el tiempo necesario para el progreso y la mejora personal, así el alumno seguirá motivado para el aprendizaje.

A lo largo de las sesiones el docente deberá intentar **dar sentido a todas las actividades con danzas** que se proponen, explicando el porqué y la finalidad de cada una de ellas. Procurando en todo momento que el alumno reflexione sobre las tareas que realiza, es decir, **que sea consciente de lo que ha aprendido, por qué lo aprende y cómo lo aprende**. Las experiencias y las vivencias de la práctica diaria son importantes, porque **cuando un aprendizaje se vivencia resulta más significativo** y facilita una mejor asimilación e integración de los contenidos conceptuales. Es importante establecer puentes de unión que conecten la teoría con la práctica. Tal y como se da en la primera sesión, donde los alumnos rellenan una ficha teórica, cuyos conceptos los aplicaran en todas las actividades restantes, en ese momento es cuando el docente debe establecer dicha relación. Estos contenidos son, el pulso, el paso básico, etc. (véase anexo.8.). Es importante **hacer partícipe de la evaluación al alumno**, ya que va a favorecer su implicación en las actividades y su sentimiento de autonomía (véase anexo.4. y anexo.5.).

Esta metodología mantiene un **carácter progresivo**, donde en los primeros niveles de intervención docente se da una **enseñanza más dirigida** por parte del profesorado en la que **el alumno toma pocas decisiones** evolucionando hasta niveles en los que, **el alumno goza de mayor grado de autonomía** y el profesorado adopta un papel secundario actuando como orientador, guía, observador y motivador del trabajo del alumnado. Y un **carácter flexivo** donde cada docente tomará la decisión de permanecer en un nivel mayor o menor tiempo, y adecuará éste dependiendo de las características del alumnado y del grupo. Hay que tener en cuenta el **grado de maduración** de los **alumnos**, se trata de estudiantes de **1º de la E.S.O.**, por ello desde

un primer momento no podemos dejarles completa libertad a la hora de elegir las tareas, las danzas que se representan, etc. Es importante que **el alumno adquiera** unos **conocimientos básicos** sobre los elementos y pasos de las danzas, tanto para que pueda realizarlos de forma segura y efectiva como para que descubra su propio ritmo de trabajo y aprendizaje.

Se plantean actividades en las que el alumno tome protagonismo y sea el mismo el que, junto con sus compañeros sean capaces de crear y descubrir las diferentes danzas, la historia que relata cada una de ellas, y que además sean capaces de representar una ellos mismos, dándose así los **últimos niveles de progresión metodológica**, donde **el alumno adopta una actitud crítica y reflexiva** en torno a sus propuestas, a la puesta en práctica de éstas y a sus resultados, que analiza y valoran con la intención de realizar las modificaciones o ajustes pertinentes.

Para este planteamiento metodológico me he apoyado en las teorías socio-cognitivas, que ya he explicado, son **la Teoría de las metas de logro y sociales** (Nicholls 1989) y **la Teoría de la autodeterminación** (Deci y Ryan 1991; Ryan y Deci 2000).

También me he inspirado con la lectura bibliográfica de un autor muy experimentado en la materia de danzas tradicionales, se trata de **Larraz, A. (2003)** con reflexiones como: "Esta actividad de producción de formas colectivas se apoya en la música, se muestra a través de una motricidad expresiva relacionada con el espacio, el tiempo, el cuerpo y la energía, tiene una simbolización tanto para el danzador como para el espectador y se manifiesta en un proceso de comunicación de sentido entre el propio grupo de los que danzan así como entre éste y el público".

3.7. Evaluación

Antes de estructurar el proceso de evaluación me gustaría centrarme en una reflexión que hemos visto a lo largo de mi formación en este grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, del profesor Álvarez Méndez (de la Universidad de Oviedo Alicante, julio 2010), que comprende este **proceso de evaluación** como: "*La evaluación, más allá de una técnica (objetiva) es, esencialmente, una práctica ética (justa) y también estética (comprensible)*".

La **evaluación** tiene una serie de dimensiones o variables que he tenido presentes en todo momento a la hora de elaborar este proceso. Dichas **dimensiones o variables** (propias de la evaluación) son:

- **Objetivos** (evaluar para comprobar): Esta no es una variable independiente, responde a la pregunta ¿para qué evaluar? (que, conviene no confundir con ¿para qué enseñar?). **Constituye la finalidad de la evaluación** que conviene tener clara, con el fin de poder desarrollar el proceso evaluador de forma coherente. Mi respuesta a esta

pregunta es: evaluar para comprobar si los objetivos de la unidad planteados se han cumplido y las consecuencias que ello tienen en los alumnos; evaluar para detectar los errores cometidos a lo largo de unidad por parte del docente y por parte del alumno, evaluar para proponer una meta, un fin o un logro a los alumnos y que éstos tengan una motivación. No solamente se evalúa teniendo en consideración unos baremos normativos, sino que se tiene en cuenta las características individuales de cada uno, el esfuerzo, la experiencia previa en la actividad, la superación el progreso.

- **Objetos** (evaluar al aprendiz): Tampoco es una variable independiente, responde a la pregunta ¿qué evaluar? que, naturalmente, focalizará la atención del evaluador. La toma de información necesariamente ha de ser selectiva y por tanto debe precisar sobre qué atender a fin asegurarse que la información captada resulte suficiente y significativamente válida. Es decir, **valorar al alumno, su competencia motriz**, etc. Mi respuesta a esta pregunta es: los contenidos que voy a evaluar están descritos anteriormente en su apartado correspondiente. Pero además de una serie de contenidos en esta unidad voy a evaluar mi capacidad como docente de elaborar y aplicar ésta unidad, mi relación con los alumnos y las consecuencias que ésta ha generado en ellos, la evolución de los alumnos en todas las competencias (desde el plano motor, afectivo, social y cognitivo) que se han descrito, el grado de autonomía que se ha generado en ellos.

-**Procedimientos** (evaluar midiendo, verificando, observando, apreciado...): **Conjunto de actuaciones, instrumentos y aplicaciones** que componen la puesta en acción y desarrollo del proceso evaluador. Cada procedimiento debe ser diseñado y empleado con un suficiente grado de coherencia interna, de modo que la relación entre sus partes permanezca perfectamente equilibrada. Este procedimiento se encuentra desarrollado en los apartados siguientes con sus criterios de calificación, mínimos, etc. correspondientes.

- **Criterios** (evaluar con relación a, teniendo en cuenta que, estableciendo como referencia...): Referente o **conjunto de referentes que el evaluador va a considerar a la hora de valorar la calidad del objeto evaluado**; en términos generales se puede decir que responde a la pregunta ¿qué es lo que el evaluador va a tener en cuenta a la hora de evaluar? La elección, ponderación y ordenación de unos criterios u otros no puede ser arbitraria sino que debe guardar relación directa con la naturaleza y esencia del objeto evaluado. Mi respuesta a esta pregunta está ampliamente desarrollada en los apartados contiguos.

- **Agentes** (evaluar a otro, evaluarse a uno mismo, compartir la evaluación, evaluar desde dentro, desde fuera, institucionalmente...): Son los **responsables del proceso evaluador**. Consecuentemente deben tener autoridad (propia u otorgada) para captar la información pertinente, establecer la valoración que corresponda y ejercer la decisión que proceda (*Quien evalúa, relación entre objetivos y agentes*). En esta unidad

el principal agente es el docente, en este caso, yo. Pero también, a lo largo de la unidad, en las diferentes sesiones son los propios alumnos los que ejercen como agentes (véase en el apartado 7.3 Instrumentos de evaluación) aplicando un proceso de autoevaluación con la aplicación de fichas (Sesión 8), además de autoevaluarse se propone en otra sesión (sesión 7), un proceso de heteroevaluación entre los alumnos, donde también participan como agentes.

A modo de conclusión, con esta expresión final, se presenta una idea fundamental sobre la presencia de la evaluación y su relación con la enseñanza: *“evaluar para enseñar, no... enseñar para evaluar”*.

3.7.1 Calificaciones

Se desarrolla un **sistema de puntuación porcentual** para evaluar al alumnado, diferenciando con dicho porcentaje la importancia que tienen los diferentes criterios de calificación la evaluación de esta unidad didáctica.

Desde mi punto de vista considero que el porcentaje entre la **parte presencial** en el aula y la **no presencial en el aula más componente presencial son muy similares**, ya que la obtención de los objetivos planteados hace que éstas vayan muy unidas. Es decir, sin una no se consigue la otra. De todas formas, sigue prevaleciendo la parte que contiene trabajo presencial más no presencial del alumno, y que contempla mayor cantidad de material para la evaluación. También he considerado muy importante dotar de valor a la actitud presentada por el alumno en las diferentes sesiones de la unidad. Además en las fichas diarias se refleja la implicación de cada alumno con respecto a la práctica.

Por ello esta es mi propuesta para la evaluación de la unidad de danzas tradicionales.

Partes	Importancia de cada parte	Objetos evaluables en cada una de las partes
Presencial en el aula	35 %	<ul style="list-style-type: none"> • 20%: Fichas de las sesiones en el aula (nº 1,4, 7 y 8), siendo de un 5% cada ficha de sesión. • 15%: Rúbrica de la representación de la danza
Presencial en el aula y no presencial	45 %	<ul style="list-style-type: none"> • 15%: Ficha diaria de trabajo • 15%: Ficha del mapa de las comarcas de Aragón • 15%: Ficha de la danza a representar
Actitud	20 %	<ul style="list-style-type: none"> • 10%: Indumentaria adecuada (ropa deportiva, cambio de camiseta). Hoja de registro del docente • 10%: Hoja de registro del docente

3.7.2 Criterios de evaluación

Para desarrollar este apartado se aplica lo establecido por el **currículum aragonés** en la Orden del 7 de Mayo 2007 teniendo en cuenta los criterios de evaluación que se establecen para el primer curso de la E.S.O. Del total de los **8 criterios de evaluación** estipulados para este curso, los que tienen aplicación en esta Unidad Didáctica son los criterios 2, 6 y 8. A continuación se detalla con una breve explicación de cada uno de los 3 criterios seleccionados para esta unidad y la relación que guardan con la misma. Del mismo modo se ha especificado los mínimos exigibles de cada criterio.

2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.

Se valorará acudir a las sesiones de Educación Física con **ropa deportiva** (chándal deportivo, pantalones cortos de deporte, camiseta de deporte de manga corta) y **calzado deportivo** que asegure la prevención de lesiones para los alumnos (protecciones o refuerzos textiles, suela adecuada, cordones...). Deberán **cambiarse de camiseta** y **asearse lo mínimo indispensable** al término de la clase. Además de **adoptar** y de **reconocer las posturas adecuadas** que se den en la práctica de las sesiones que son transferibles a la vida cotidiana (como estar sentado, etc.).

Indicadores:

- Aplica los hábitos de higiene (cambio de camiseta y aseo mínimo).
- Acude a las sesiones con la vestimenta adecuada para realizar educación física.
- Cuida su higiene postural cuando está sentado o levanta peso durante la actividad.

Mínimos:

Acudir al **70%** de las sesiones de la unidad con la indumentaria adecuada, la camiseta de recambio y el desodorante para después de la sesión. (7 de las 10 sesiones).

6. Elaborar un mensaje de forma colectiva mediante danzas sencillas de la Comunidad autónoma de Aragón, dándole un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros.

Se evaluará si los alumnos son capaces de realizar algunos **pasos de danzas** practicadas en la **propia comunidad autónoma**, coordinando sus acciones con las de los compañeros a la vez que le dan un carácter expresivo.

Indicadores:

- Completar correctamente la ficha del mapa con las comarcas de Aragón que se han visto en las sesiones con sus correspondientes danzas.
- Aplica correctamente los conceptos teóricos y lectura de las fichas de danzas (para la elaboración de su propia ficha de la danza que representa).
- Supera los ítems marcados en la ficha de su propia danza.
- Representación final de las danzas escogidas por los alumnos.

Mínimos:

- Ha completado **9 de las 11** danzas en las correspondientes Comarcas de Aragón en la ficha del mapa.
- Obtener al menos un **5 de 10** puntos en la representación de las danzas elegidas (representación de la danza y ficha de danzas).
- Completa al menos un **90%** de los ítems de la ficha sobre la danza que representan elegida por ellos.
- Entregar un **90%** de las fichas de trabajo diario.

8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de una adecuada utilización de los materiales e instalaciones.

Se evaluará **el grado de motivación** del alumno según la **implicación** que muestre al participar en las distintas actividades que se plantean, así como **respetar las reglas establecidas** (indicaciones del profesor en las tareas y las que rigen el desarrollo de la clase). También se tendrá en cuenta el **cuidado de los materiales e instalaciones** utilizadas y la participación del alumnado en las tareas de preparación y recogida del material utilizado en clase.

Indicadores:

- El alumno participa de forma activa en las sesiones completando las fichas de trabajo diarias.
- Completa las cuatro fichas de las sesiones 1, 4, 7 y 8.
- Representa con actitud positiva y en colaboración con sus compañeros las diferentes danzas que se plantean a lo largo de la unidad.
- Asume los diferentes roles que se plantean en las tareas de las sesiones.
- Respeta las normas de convivencia durante las sesiones.
- Respeta y cuida el material.
- Entrega las fichas de las tareas en el tiempo establecido con nombre y corrige de forma adecuada los errores.

Mínimos:

- Participa activamente en el **80%** de las sesiones completando las fichas de trabajo diario, además participa de forma activa (realiza los pasos, se expresa e interpreta la danza) en el desarrollo de las diferentes danzas planteadas a lo largo de la unidad, respetando y cuidando el material.
- Participa en colaboración y con respeto a la hora de crear las danzas con sus compañeros en el **90%** de las tareas planteadas para ello.
- Obtiene un **80%** de la nota en cada una de las fichas de las sesiones 1, 4, 7 y 8.
- Entrega las tareas corregidas que el docente le pide repetir.

Criterios Evaluación		Objetivo Indicador	Instrumento de Evaluación	% Total	Indicadores evaluación	Mínimos Exigibles	Criterios de Calificación
C 2	Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.	6. Mejorar la higiene y postura de los alumnos en las clases de Educación Física, así como la mejora en la práctica de la actividad física desde esta perspectiva.	- Hoja de registro del docente	10%	- Aplica los hábitos de higiene (cambio de camiseta y aseo mínimo). - Acude a las sesiones con la vestimenta adecuada para realizar educación física. - Cuida su higiene postural cuando está sentado o levanta peso durante la actividad.	-Acudir al 70% de las sesiones de la unidad con la indumentaria adecuada, la camiseta de recambio y el desodorante para después de la sesión. (7 de las 10 sesiones).	Pág.21
C 6	Elaborar un mensaje de forma colectiva mediante danzas sencillas de la Comunidad autónoma de Aragón, dándole un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros.	2. Dar a conocer la evolución de las danzas y el significado que éstas contienen desde que surgieron. 4. Aumentar los recursos y mejorar las habilidades de búsqueda y el manejo de información, los alumnos deberán buscar y representar una danza de forma independiente y autónoma. 5. Hacer comprender la riqueza educativa, social y cultural que se transmiten a través de las danzas tradicionales.	- Ficha del mapa (15%) -Fecha de la propia danza que representan (15%) -Rúbrica de la representación de su propia danza (15%)	45%	- Completar correctamente la ficha del mapa con las Comarcas de Aragón. - Aplica correctamente los conceptos teóricos y lectura de las fichas de danzas. - Supera los ítems marcados en la ficha de su propia danza. - Representación final de las danzas escogidas por los alumnos.	- Ha completado 9 de las 11 danzas en las correspondientes Comarcas de Aragón en la ficha del mapa. - Obtener al menos un 5 de 10 puntos en la representación de las danzas elegidas (representación de la danza y ficha de danzas). - Completa al menos un 90% de los ítems de la ficha sobre la danza que representan elegida por ellos.	- Pág.17 - Pág.18 - Pág. 19-20
C 8	Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de una adecuada utilización de los materiales e instalaciones.	1. Fomentar la creatividad, el trabajo en grupo y cooperación de los alumnos, así como la capacidad de expresión a través del movimiento con soporte musical. 3. Ofrecer una dimensión interdisciplinar a lo largo de la unidad didáctica en las diferentes sesiones.	- Hoja de registro del docente (10%) - Ficha de trabajo diaria (15%) - Ficha de las sesiones 1, 4, 7 y 8 (5% cada ficha)	45%	- Completa las fichas de trabajo diarias. - Completa las fichas de las sesiones 1, 4, 7 y 8. - Representa con actitud positiva y en colaboración con sus compañeros las diferentes danzas que se plantean a lo largo de la unidad. - Asume los diferentes roles que se plantean en las tareas de las sesiones. - Respeta las normas de convivencia durante las sesiones. - Respeta y cuida el material. - Entrega las fichas de las tareas en el tiempo establecido con nombre y corrige de forma adecuada los errores.	- Participa activamente en el 80% de las sesiones completando las fichas de trabajo diario, además participa de forma activa y cuida el material. - Participa en colaboración y con respeto a la hora de crear las danzas con sus compañeros en el 100% de las tareas planteadas para ello. - Obtiene un 80% de la nota en cada una de las fichas de las sesiones 1, 4, 7 y 8. - Entrega las tareas corregidas que el docente le pide repetir	- Pág.22 - Pág.23-26 - Pág.227-33

3.7.3 Instrumento de evaluación

En este apartado se describen los diferentes **instrumentos de evaluación** diseñados para toda la evaluación. Las fichas de cada uno de los instrumentos que se describen a continuación:

- **Ficha del mapa:** Para completarla, en cada comarca que se visita a lo largo de unidad. Debe reflejar el nombre de la danza correspondiente, poniendo el nombre de esta danza en el espacio de la comarca a la que pertenece. (Véase anexo.1.).
- **Ficha de su propia danza:** Ficha que han de completar los alumnos sobre la danza que representan en grupo al final de la unidad. (Véase anexo.2.).
- **Rúbrica de la representación de sus propias danzas:** Se representa en una tabla los ítems que el docente va a valorar en los alumnos de la representación de danzas, con las que los alumnos han trabajado de forma autónoma y que han elegido por grupos. A continuación de la tabla se explica la forma de aplicar y calificar dicha rúbrica. (Véase anexo.3).
- **Ficha de autoevaluación:** En la misma sesión de la representación de las danzas al final de la unidad, los alumnos valoran su propia implicación del trabajo en grupo realizado en los ensayos, elaboración de la ficha, puesta en común de los pasos, vestimenta, etc. (Véase anexo.4).
- **Ficha de heteroevaluación:** Esta ficha la rellenan los alumnos mientras observan a sus compañeros en la representación de sus danzas al final de la unidad. Mientras un grupo actúa los demás valoran su actuación aplicando esta ficha. (Véase anexo.5).
- **Hojas del registro docente para el criterio de evaluación 2 y 8 correspondientemente:** En estas hojas se organizan con el listado de los alumnos del grupo, una de ellas valora la asistencia del alumno así como su indumentaria correcta para las sesiones de Educación Física, y la siguiente hoja de registro del profesor valora la actitud del alumno (si participa activamente y se implica en las tareas, respeto o no de las normas de convivencia y del material utilizado en las actividades). (Véase anexo.6.).
- **Fichas de trabajo diario:** Los alumnos las completan tras cada sesión donde registran el nombre de la danza que han visto en esa sesión, el lugar del que proviene dicha danza, la comarca que han visto en la sesión anterior, y deben adivinar a través de una serie de pistas que se detallan en la ficha, la comarca a la que pertenecen la siguiente danza que se trabaja en la próxima sesión. En total son siete fichas de trabajo diario. (Véase anexo.7.).
- **Fichas de las sesiones 1, 4, 7 y 8:** En el desarrollo de algunas de las sesiones los alumnos deben completar una serie de fichas de trabajo. Donde se aplican conceptos teóricos aplicables a la práctica de las tareas que se desarrollan en dichas sesiones mencionadas. (Véase anexo.8).

3.7.4 Aspectos a tener en cuenta en la evaluación

Definición de evaluar: “El término evaluación engloba un concepto genérico que constituye desde el punto de vista semántico una actividad multiforme que (...) resulta consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificación en un objeto, situación o persona.” Contreras, O. (1998, 304).

Definición de evaluación: " Proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos." (Blázquez Sánchez, 1990).

En educación los procesos de formación de la evaluación desempeña (debe desempeñar) funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que la realice, **todos deberían aprender**.

La evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la **evaluación formativa** (Álvarez Méndez, 2001). La evaluación, en su intención y en su función formativa, va más allá del examen y de la calificación. La evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien lo enseña.

Desde la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Como bien señala Peters (1969: 43), el pensamiento crítico "sólo se desarrollará si nos mantenemos en compañía de gente crítica, de manera tal que el criticismo se incorpore así a nuestra conciencia". Con este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a surtir de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Es necesario **renunciar a la búsqueda del éxito académico** como valor en sí, identificado con el éxito de las calificaciones, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen (Madaus, 1988; Stenhouse, 1984; Darling-Hammond, 2001: 102; Postman, 2001: 161). Porque lo que se espera de quien sabe, de acuerdo con Sheffler (1969: 204), "es que su autonomía se manifieste en la capacidad para construir y evaluar argumentos nuevos y alternativos, en el poder de innovar, antes que en la mera capacidad para reproducir argumentos trillados almacenados anteriormente".

Se trata de sustituir la **enseñanza centrada en la transmisión de información** que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una **enseñanza** cuya base sea la **comprensión apoyada por una buena explicación**; pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades

intelectuales que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Necesitamos hacer de la **evaluación una actividad más**, tal vez la de mayor alcance de aprendizaje, convertirla en una oportunidad en la que el alumno puede contrastar sus adquisiciones, **sin temor a ser sancionado negativamente** por sus errores o por su ignorancia. Debe ser una ocasión de aprendizaje, y tal vez de las más importantes porque en ese momento quien enseña y quien aprende se encuentran confrontando razonablemente los efectos de sus acciones. Necesitamos desligar la evaluación del miedo que produce someterse al examen o a cualquier mecanismo de control y convertirla en recurso adecuado de formación y de aprendizaje.

3.8. Atención a la diversidad

Antes de centrarme en la descripción referente a la diversidad encontrada en este centro y el modo de actuación para esta. Me gustaría ponerme en el contexto y para ello me planteo una pregunta: "**¿Se atiende a la diversidad?**", cuyas respuestas que voy a plantear son de propios investigadores del género.

- “Las chicas están **implicadas menos** activamente **en las situaciones mixtas** que en las de un solo sexo; en aquellas situaciones los chicos molestan a las chicas y les limitan el comportamiento a menudo ridiculizando sus esfuerzos...los chicos **dominan papeles de líder** y las chicas asumen los de **subordinadas** en las situaciones mixtas” (Kari Fasting, 1990 en Benilde, 2000:321).
- “Si no hay una intervención positiva sobre las chicas en las clases mixtas de E.F., el protagonismo de los chicos **impide la participación espontánea de las chicas** (Scraton, 1992, en Benilde, 2000:321).
- “Los profesores...demuestran **mayor interacción con los chicos que con las chicas...**” (Pat Griffin, 1984, en Benilde, 2000:321).
- Que los profesores **refuerzan más a los niños que a las niñas....** (Vázquez, Fernández y otros, 2000)
- No existen evidencias científicas de que un sexo esté mejor dotado que otro para el **aprendizaje de habilidades motoras...** (Ruiz Pérez, 1992).

El profesor debe intervenir en estas situaciones porque si lo deja seguir con la espontaneidad, la diversidad de género aumenta. También hay que buscar equidad, todo el mundo tiene el mismo derecho a tener las mismas oportunidades.

A partir de aquí me voy a centrar en la **diversidad** existente en el grupo de 1º de la E.S.O con el que trabajo la unidad de danzas tradicionales, en el **I.E.S. Sierra de**

Guara. La realidad educativa es que, este grupo es muy heterogéneo, que viene determinada principalmente por estas variables:

- Las diversas culturas que conviven dentro del mismo aula (aquí podemos encontrar dificultades en el idioma).
- Las diferentes capacidades cognitivas de los alumnos: los alumnos que cursan el modelo bilingüe con los que no; alumnos que provienen del Programa de aprendizaje básico o del de Pedagogía Terapéutica.
- Las dispares niveles de madurez tanto física y sexual como intelectual que podemos encontrar dentro de una misma clase debido a la edad de adolescencia y cambio en la que se hayan estos alumnos (además hay alumnos que repiten curso por lo que su edad cronológica no es la misma a pesar de estar en el mismo curso).

A pesar de estas diferencias que hacen que el **grupo** sea **heterogéneo** y deba tener en cuenta la diversidad a la hora de programar y planificar la unidad, no hay alumnos con discapacidad física o intelectual, con la que se deberían aplicar las **adaptaciones curriculares pertinentes**.

Estas diferencias se han tenido en cuenta a la hora de diseñar la unidad didáctica aplicándolo en la metodología planteada y en la construcción de las sesiones con sus tareas y situaciones de aprendizaje correspondientes, mediante métodos y **estilos de enseñanza diversos**, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. **Favoreciendo que aprendan por sí mismos**, cuando se tratan de metodologías activas (como es este caso), se atiende mejor a la diversidad porque cada uno tiene más libertad para realizar la tarea.

Se trata de una **unidad flexible** para ir adaptando los cambios pertinentes en cuanto a la evolución de los alumnos y su nivel adquirido a lo largo de las sesiones, de tal manera que en todo momento mi implicación ha sido máxima y activa, asumiendo riesgos e intentando cambiar y mejorar el sistema que he planteado. Las actividades planteadas y explicadas en apartados anteriores permiten una **variación en el grado de dificultad** y niveles de ejecución para los alumnos, aunque no se aplican siempre. Manteniendo en todo momento un **control teórico y práctico** sobre los aspectos afectivos y relacionales. Desarrollando actividades dónde se fomenta la **cooperación** (aplicando estrategias de trabajo en quipo) y formas **simples de enseñanza mutua**.

3.9. Recursos

En este apartado me gustaría diferenciar entre los **recursos didácticos** empleados para el desarrollo de la unidad, dividiendo éstos a su vez en recursos didácticos para el docente y para el alumno; por otro lado los **recursos materiales** empleados en las sesiones de la unidad. Todos ellos facilitan las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo los contenidos y las actividades programadas con el máximo provecho. No sólo son necesarios para el alumno, sino que también para

el profesor y facilitar su labor como docente. El uso que se haga de éstos es un aspecto clave para desarrollar su potencialidad curricular.

3.9.1 Recursos didácticos

En este apartado se clasifican de forma ordenada los recursos didácticos mencionados.

❖ Recursos didácticos para el docente:

- **Libros específicos** de danzas tradicionales en Aragón donde el profesor se apoya para seleccionar y organizar los contenidos teóricos y prácticos que considera necesarios impartir en esta unidad. En ellos se encuentran las diversas danzas que se aplican a lo largo de las sesiones. Los libros que se han usado pueden verse referenciados en el apartado de referencias bibliográficas.
- El profesor cuenta con un **cuadro sinóptico** que le sirve para comprobar la coherencia interna que guarda su unidad didáctica en referencia a los objetivos didácticos, los contenidos y los criterios de evaluación.
- Además, la elaboración de **instrumentos de evaluación** que le permite mantener un seguimiento y realizar las adaptaciones pertinentes a lo largo de la aplicación de la unidad.

❖ Recursos didácticos para el alumno:

- **Fichas de trabajo diario**, donde los alumnos registran las danzas que se ven a lo largo de las sesiones.
- **Fichas de las sesiones en el aula**, son diferentes fichas que los alumnos completan como parte de la tarea y de las actividades de esas sesiones.
- **Ficha del mapa de las comarcas de Aragón**, dónde registran el nombre de la danza con su comarca correspondiente de la que provienen.
- **Ficha final de evaluación**, completan una ficha donde recogen la información sobre la danza que representan al final de la unidad.

3.9.2 Recursos materiales, infraestructuras, equipamientos y otros.

Un aspecto clave de nuestra asignatura que enriquece de manera notable la formación de nuestro alumnado es la **diversidad de materiales e instalaciones** que precisamos para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. En esta unidad didáctica vamos a precisar de materiales tales como:

- Pizarra del pabellón
- Ordenadores (fijos y portátiles)
- Equipo de música del pabellón (altavoces, proyector)
- Picas y cintas
- Palos
- Cámara de vídeo

3.10. Propuesta interdisciplinar

Base fundamental y como característica más destacada de esta unidad es el carácter interdisciplinar que contiene. Como he explicado anteriormente, esta unidad se ha enfocado desde una perspectiva que va más allá del simple aprendizaje de danzas y su representación como desarrollo de la actividad física, con la aplicación en la integración del alumno desde el plano motor, afectivo, social y cognitivo. Sino que también se han abarcado otras materias en consonancia con la de Educación Física. Esta propuesta se basa en establecer una conexión directa con dichas materias implicadas además de la E.F. Dichas materias son, **música, ciencias sociales, geografía e historia y Educación plástica y visual**.

Basándome en el **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre** por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la **Educación Secundaria Obligatoria** (BOE del 5 de enero de 2007) voy a describir en qué medida se pueden incluir estas materias con esta unidad para hacer coincidir en el tiempo la enseñanza de cada contenido correspondiente a cada materia, de esta manera conseguiríamos un aprendizaje significativo en el desarrollo integral de los alumnos. Consiguiendo una coherencia y relación de materias de forma coordinada, dando sentido a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de una forma más integral y completa.

En relación a la materia de **ciencias sociales, geografía e historia**, podemos hacer coincidir el "viaje" imaginario que realizan los alumnos por las comarcas de Aragón. Dado que en esta materia uno de los contenidos es la **lectura e interpretación de imágenes y mapas** de diferentes escalas y características. Al mismo tiempo que los alumnos aprenden las danzas, en las sesiones de esta materia pueden elaborar un mapa y situar dichas danzas en él, completando el trabajo al describir y aprender el contexto histórico y festivo de la danza.

Por otro lado y simultáneamente en el tiempo se podría coordinar esta unidad con la materia de **educación plástica y visual**. De tal manera que los alumnos podrían construir un **mural del mapa con las comarcas de Aragón** y colocarlo en la entrada del instituto (está propuesta está directamente enfocada al I.E.S Sierra de Guara, ya que, exponen muchos de los trabajos elaborados por los alumnos de esta materia y otras). Los alumnos con posits u otra herramienta similar podrían ir **situando las danzas con sus comarcas correspondientes**. También se podría coordinar con la **elaboración de material, utensilios, complementos de vestuario, etc.** que se usan en las diferentes danzas (como pueden ser, flores de papel, sombreros, espadas, mantones, fajines, palo de las cintas, etc.).

La otra materia con la que se podría hacer coincidir con esta unidad es la de **música**. Obviamente la representación de las danzas lleva implícita la necesidad de aprender por parte de los alumnos una serie de **contenidos musicales**. Me refiero a contenidos claves como **estructura de una danza, su tema, el ritmo, compás, pulso,**

acento, frase musical, temas (A, B, C...), tempo, entre otros. Digo entre otros porque esto sería algo para consensuarlo con un docente experto y dedicado a la materia. **Conocer y utilizar los instrumentos** más utilizados o más comunes en las danzas tradicionales, tales como castañuelas, tambores, gaitas, etc. Además de aprender lo que es una partitura, como es su lectura y construcción. Todo esto evidentemente debería ser organizado con docentes de la materia para concretar todos los contenidos aquí expuestos y éstos podrían aportar y enriquecer todavía más esta propuesta interdisciplinar.

Finalmente en esta propuesta que hago, propongo culminar como punto de referencia final de la unidad el día de **San Jorge**, con la representación de todas las danzas que han trabajado por grupos de forma autónoma los alumnos al final de esta unidad. Dándole el significado y la importancia que este día representa en Aragón y al mismo tiempo concienciar a los alumnos del carácter tradicional que esta unidad representa.

3.11. Reflexiones y vivencias en la intervención de la UD

Este trabajo de fin de grado no sólo consta de la **elaboración de la unidad de danzas** y la **propuesta interdisciplinar**, sino que también se ha llevado a cabo la **intervención** de dicha unidad con los alumnos de 1º de la E.S.O del I.E.S Sierra de Guara. En particular yo como docente he impartido las sesiones a un grupo en concreto. Tal y cómo ya se ha detallado anteriormente esta unidad también se caracteriza por ser flexible a la hora de adoptar cambios en la programación según la progresión de los alumnos, y la posibilidad de aplicación de lo que está planificado. Por ello en este apartado voy a explicar los **cambios y las dificultades** a las que me he enfrentado a lo largo de su desarrollo, así como las posibles **soluciones** que se han aplicado o que se podrían aplicar en desarrollos futuros de la unidad. Se podría considerar que en este apartado se expone **un plan de mejora** para esta unidad.

Las cuatro primeras sesiones de la unidad se han aplicado tal y cómo están programadas. En la **primera sesión** se presenta la nueva unidad y lo que se va hacer en ella, cometí el error de no explicar los **porcentajes de los criterios de evaluación** y es algo a lo que los alumnos les dan mucha importancia y es un componente de motivación para ellos entre otros.

Los cambios en la aplicación de las sesiones comienzan en la **sesión 3**, después de consensuarlo con mi tutora en el instituto consideramos que la **dificultad de la danza** era muy elevada para el nivel de maduración de los alumnos. Ya que, como se ha explicado a lo largo de la unidad, los alumnos son lo que con ayuda del vídeo y de la ficha de las danzas descifran los pasos, aprenden la danza y la ensayan, aunque cuentan con la supervisión y guía constante del docente, y de los feedbacks pertinentes. En esta sesión los alumnos se dividían en tres grupos. Cada grupo tiene una ficha con la descripción de una parte de la danza. Al final de la sesión cada grupo representa su parte

de la danza en el orden que corresponde, de este modo, todos ven la danza completa. Se aplica este proceso porque los pasos son muy similares cambiando la dirección y disposición de los danzantes en el escenario. Al analizar previamente los pasos de la danza, vimos que eran muy complejos, por lo que cada grupo debía **aprenderse menor número de pasos**, por lo que solo representaron la mitad de la danza, la otra mitad la vieron en el vídeo sin representarla. A pesar del cambio estoy satisfecha con el trabajo que realizaron ya que el objetivo principal de la sesión era que los alumnos viesen el sistema de trabajo que se iba a seguir a lo largo de las sesiones. Los alumnos consiguieron aprender con este sistema los pasos y representar la danza con las variantes adoptadas.

En este punto se dio el primer debate con mi tutora del instituto, ya que este sistema de trabajo era nuevo para ella. Me di cuenta de que ella daba mucha importancia a que los alumnos aprendiesen todas las danzas que se veían en la unidad, y supieran representarlas, entonces yo le expliqué que, yo daba más importancia a que aprendiesen a aplicar el sistema establecido en vez de que se aprendiesen de memoria la danza completa. Ya que, esta unidad se basa en una **búsqueda de generar cierto grado de autonomía** en los alumnos, y para ello se planteó este sistema y que **lo importante era que se cumpliera el objetivo de la sesión**. Todo ello va enfocado a que los alumnos al final de la unidad sean capaces de elegir una danza, elaboren una ficha de la danza, aprendan por sí solos los pasos, se coordinen entre ellos y la música y sean capaces de representarla como evaluación final de la unidad, comprobando así el grado de autonomía que he sido capaz de generar en los alumnos con la aplicación de esta unidad y en base a los estilos de enseñanza empleados para ello. Otra **posible solución** sería aplicar otra danza, ya que era la primera actividad que los alumnos realizaban con el sistema de trabajo y el estilo docente de descubrimiento guiado. El motivo principal en el que me base para escoger esta danza en esta altura de la unidad fue, la comarca a la que pertenece, de este modo los alumnos podían seguir un orden en el recorrido por las comarcas de Aragón.

La **sesión cuatro** se desarrolló en **dos sesiones en vez de una**, ya que en ella los alumnos debían de aprender primero la danza, aplicando el sistema de trabajo explicado anteriormente, para posteriormente completar la ficha de la danza. Se les entregaba por grupos una ficha sobre la danza (una ficha igual a las que habían visto en sesiones anteriores) incompleta, había espacios en blanco en el apartado de la descripción de la danza y que los alumnos debían de completar con los pasos que habían aprendido de la danza. En la primera sesión los alumnos aprenden la danza desde el vídeo y la empiezan a ensayar, en la siguiente sesión una vez que ya les sale la danza, completan la ficha. Al realizar esta sesión en dos se produce un **retraso en el desarrollo de la unidad**, que repercute a la misma y a la unidad posterior, ya que, contará con menos sesiones para su desarrollo. Una **posible solución** será que los alumnos a medida que aprenden los pasos se les entrega la ficha, de tal manera que a la vez que aprenden la danza completan la ficha, y al final de la clase representan la danza, si no han conseguido memorizar todos

los pasos, con el docente y ayuda del vídeo la pueden escenificar. De este modo la sesión cuatro se desarrollaría en una misma sesión, y se cumplen los objetivos concretos de ésta, que es que los alumnos vean y aprendan a describir los pasos de una danza sobre el papel, es decir, en una ficha de danzas.

Debido a dicho retraso la **quinta sesión** programada en la planificación no se llevó a cabo. Ha sido una pena porque esta sesión está basada en un estilo de enseñanza que ayuda a los alumnos a adquirir ese grado de autonomía que vengo explicando a lo largo de toda la unidad. El estilo de enseñanza al que me refiero, es el de microenseñanza, donde los alumnos debían aprender por grupos reducidos toda la danza y después representarla al mismo tiempo con la música. De esta manera entre todos los miembros del grupo debían conseguir aprender a descifrar los pasos, para posteriormente enseñárselos a sus compañeros, fomentando el trabajo en equipo, la cooperación, establecer roles en el grupo (líder, alumno, docente...), asentar las bases sobre las capacidades y contenidos que los alumnos deben adquirir para realizar el trabajo que se les exige para el final de la unidad.

La **sesión seis** se aplica, pero no tal y como está programada en cuanto al estilo de enseñanza, ya que en este caso se emplea la microenseñanza en vez de la enseñanza recíproca. De este modo conseguimos en los alumno lo que acabo de explicar en el párrafo anterior. Decidimos este cambio, porque el estilo diseñado para esta sesión era el de enseñanza recíproca, y para poder aplicarlo correctamente, y conseguir los objetivos establecidos para esta sesión, de nuevo necesitaríamos emplear más de una sesión.

En el diseño de la unidad he querido aplicar tantas formas de trabajo, que no he sabido hacer coincidir el grado de maduración y nivel de los alumnos. Ya que, para conseguir que los alumnos aprendan y trabajen de forma autónoma una danza que ellos han elegido se necesita más de una sesión, y no como yo lo había planificado, sería lo que se trabaja en la sesión 9. Mi intención con ello era, que los alumnos empleasen tiempo extraescolar para los ensayos, pero tras consensuarlo con mi tutora no fue así. De todos modos me gustaría reconsiderar esta opción, ya que, tras comprobar la evolución en el aprendizaje de las danzas de forma autónoma por parte de los alumnos ha sido la esperada. En una sola sesión los alumnos fueron capaces de descifrar la danza por completo, por lo que los ensayos lo podrían haber hecho por su cuenta, haciendo uso de los recreos, por las tardes, etc. Ya que les daba la oportunidad de utilizar las instalaciones y materiales necesarios.

Por este motivo la **sesión siete** que está programada tampoco se llevo a cabo, pasando directamente a la sesión ocho. Me hubiese gustado aplicar esta sesión ya que estaba diseñada de tal manera que pudiera generar en los alumnos un grado de motivación extra, a través de un carácter competitivo y diferente a todo lo que se había trabajado. Este factor hace que la implicación de los alumnos en el punto de maduración

en el que se encuentran sea mayor y muy activa. Se trataba de que cada grupo (tres grupos en total), aprendiesen una danza diferente de Teruel, y la representaban al final, cada grupo por separado y los otros grupos les evaluaban a través de una rúbrica (anexo.5.), y el ganador de la "Batalla en Teruel", era el que obtenía más puntos según el valor que les dan sus compañeros. Además esta sesión era un medio para comprobar la capacidad que habían adquirido los alumnos a lo largo de la unidad para desarrollar el trabajo final de la elaboración y representación de danzas.

Para no desaprovechar la rúbrica y que ello repercutiese en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, he incorporado en la **última sesión** este sistema de heteroevaluación, además de la rúbrica aplicada por el docente (anexo.3.) para evaluar los alumnos y una ficha de autoevaluación (anexo.4.). Este sistema de evaluación lo he aplicado porque me gustó mucho cuando lo usé en la unidad de combas con estos alumnos, en el desarrollo de mi prácticum. De esta manera he podido realizar y cumplir con mis objetivos sobre las prácticas externas, y por otro lado el trabajo de fin de grado. Completando así mi formación como profesional, ya que me ha servido para aprender mucho en cuanto a la intervención docente.

Todo esto supuso un **inconveniente en el trabajo diario** en cuanto a las fichas de los alumnos, porque se ha interrumpido el orden del "viaje" imaginario por las comarcas de Aragón, y en cada sesión que se impartía no se llevaba a cabo su ficha de trabajo diario correspondiente (se trabajó con menor número de fichas) .

La octava sesión programa se aplicó tal y como estaba planificada, en su tiempo correspondiente y con los resultados esperados, refiriéndome a los resultados como la adquisición de competencias y conocimientos esperados en los alumnos. En esta sesión los alumnos también se autoevalúan. Valoran su capacidad de aprender una danza aplicando el sistema establecido, y con ello los alumnos han visto que son capaces de realizar el objetivo final de la unidad, que es, por grupos elegir una danza, aprender sus pasos y representarla.

Finalmente por consenso con mi tutora la **sesión nueve** se extiende para aplicarse en tres sesiones más. La verdad es que mi actitud a la hora de tomar esta decisión fue bastante sumisa, ya que, mi tutora lo planteó así y yo lo apliqué sin explicarle mi razonamiento para no hacerlo. En mi planificación inicial no considere este tiempo necesario porque mi intención era que los alumnos quedasen en recreos o en su tiempo libre para ello. Generando con ello que los alumnos fuesen capaces de organizarse y de trabajar sin la figura presente de una autoridad o un supervisor como el docente. Para ello, propongo como plan de mejora, que a mitad de esta, cuando los alumnos han recibido la mitad de las sesiones, elijan ya la danza a representar realizando un previo trabajo de búsqueda bibliográfica para ello (que busquen la danza, el lugar al que pertenece, su contexto histórico y festivo, así como la indumentaria y vestimenta). Como es una tarea muy compleja, en la siguiente sesión el docente les

facilita posibles fuentes de información, proporcionando fichas sobre danzas que no han visto, libros con la vestimenta típica que pueden consultar, vídeos de las danzas, etc. Pero previamente los alumnos han gestionado un trabajo cargado de responsabilidad y autonomía.

En los recreos el docente podría estar presente y sería una forma de promocionar la actividad física en los alumnos a través de los bailes tradicionales, un concepto que desde mi punto de vista enriquece mucho la formación integral de los alumnos. Así, en la sesión nueve los alumnos ensayan con el profesor la danza, consultan dudas, este les da los feedbacks finales antes de la representación de la danza y los alumnos pueden consensuar y ver cómo va a ser la vestimenta que van a usar en la representación de las danzas. Y en la **sesión diez**, los alumnos por grupos explican el contexto histórico y festivo de sus danzas y las representan. Éstos son grabados y evaluados por ellos mismos, por sus compañeros y por el docente.

Otro **plan de mejora** que se podría aplicar en esta unidad es el uso del blog del instituto que los alumnos utilizan y que es una forma de comunicación en la relación recíproca entre alumno y profesor. Digo recíproca porque es importante que la comunicación entre profesor y alumno siga ambas direcciones. Algo sobre lo que me gustaría reflexionar y que he aprendido en este tiempo que he pasado en el instituto I.E.S. Sierra de Guara, es que no sólo los alumnos aprenden del profesor, sino que el profesor constantemente está aprendiendo de sus alumnos, y en ambos casos aprendiendo y mejorando como personas y como profesionales.

El **proceso final** de calificación es el más duro desde mi punto de vista. Ya que, debes calificar todo el trabajo que han realizado los alumnos. Además en una de las partes a las que ellos más importancia dan y sobre la generan gran preocupación. En líneas generales, creo que los alumnos han trabajado muy bien y han obtenido buenos resultados. Para calcular las calificaciones de todas las notas he empleado una hoja de cálculo Excel, donde he incluido las formulas con los porcentajes correspondientes (véase anexo.13.). Los que no han aprobado, ha sido porque no han entregado los trabajos (todos o algunos de ellos) o no se han presentado a la representación de las danzas finales. Esto sería un aspecto digno de estudiar. Se trata de alumnos que me da la sensación que no se encuentran integrados en el grupo, porque son más mayores al ser repetidores, porque proceden de otro país con otra cultura y costumbres. Como digo, sería una situación a estudiar para buscar estrategias que consigan aumentar la motivación e integración de estos. Ya que en las sesiones mostraban una participación, más o menos activa. Eso demuestra que sí quieren aprender, por ello también se merecen que los docentes generemos una preocupación por ellos y conseguir la integración que se merecen para su proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo largo de las sesiones he intentado mantener este criterio con los sistemas de trabajo explicados en la metodología y a atención a la diversidad.

4. EVALUACIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL ALUMNADO

Ya que una de mis motivaciones era la construcción de una unidad didáctica basada bajo unos cimientos que persiguen la **búsqueda del desarrollo de capacidad de autonomía en alumnos de 1º E.S.O.**, he querido completar este trabajo con una aproximación a una investigación. Al final de la unidad para valorar y poder verificar en cierta medida si se han cumplido los objetivos planteados en conseguir generar un grado de autonomía en los alumnos, se han pasado a los alumnos una serie de cuestionarios referidos a la unidad de danzas tradicionales y la actuación docente de su profesor. (Véanse en anexo .10.). Antes de llevar a la práctica este parte del proceso se consultó con la tutora de los alumnos, y me dio su consentimiento para poder pasar los cuestionarios a los alumnos de 1º de E.S.O. Para que los alumnos no se sientan cohibidos, pero sí libres de contestar lo más sinceramente posible, es otro profesor el que les facilita los cuestionarios, en este caso fue mi tutora en el instituto. De este modo el docente que les ha impartido la unidad no estará presente y los resultados de dichos cuestionarios sean más fiables.

En esta aproximación de dicha investigación participaron, en un principio, un total de **26 alumnos** en las sesiones de E.F. durante la intervención de la unidad didáctica descrita. Pero los cuestionarios se pasaron a 22 de ellos, 9 varones y 13 mujeres. De la muestra inicial, finalmente **formaron parte 18, 7 varones y 11 mujeres**. Los criterios de inclusión para la selección de los participantes en el estudio fueron la asistencia a las sesiones de la unidad didáctica de forma continua; cumplimentar los cuestionarios de forma coherente (el diseño de las preguntas de los cuestionarios facilitan el poder comprobar dicha coherencia, al describir las mismas preguntas pero formuladas de otra manera, por lo que las respuestas a estas deberían coincidir en su mayoría para considerarse válidos).

4.1 Diseño y variables con sus respectivos instrumentos de medida.

En el **diseño** de la aproximación a la investigación (Ver Cuadro 1) se recoge todo el plan de trabajo seguido para contrastar, para facilitar su comprensión, todo el marco teórico y los estudios precedentes determinados para la intervención. Para ello se ha utilizado un diseño descriptivo dónde se evalúan distintas variables en función del género. Los correspondientes **instrumentos de medida** para la recogida de datos que se han utilizado para la aproximación de la investigación se clasifican a continuación.

(1) *Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM): La percepción del clima motivacional situacional en las clases de E.F.* fue medida a través de “L’Echelle de Perception du Climat Motivational” (EPCM) de Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand (1995), en su traducción y adaptación española de Gutiérrez, Ruiz y López (2011). Se utilizaron 16 ítems de los 19 ítems que componen esta escala teniendo en cuenta cuatro factores de primer orden: **Búsqueda de Progreso**

por los Alumnos, Promoción de Aprendizaje por el Profesor, Búsqueda de Comparación por los Alumnos y Miedo a Cometer Errores, agrupados, a su vez, en dos factores de segundo orden: 9 ítems para el **Clima de Aprendizaje o Maestría (CAM)**, compuesto por los dos primeros factores de primer orden (e.g., “Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan por aprender”, “El profesor se siente satisfecho cuando cada alumno aprende algo nuevo”) y 7 ítems para el **Clima de Comparación o Ejecución (CCE)**, compuesto por los dos últimos factores de primer orden (e.g., “Los alumnos tienen miedo a cometer errores”, “Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mejor que otros”). El cuestionario estaba encabezado por la frase “En mis clases de la unidad didáctica de Danzas Tradicionales...”, seguida de los distintos ítems.

(2) *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)*: Se utilizó la versión traducida al castellano y adaptada a la E.F. (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES: Vlachopoulos, y Michailidou, 2006). Este instrumento contenía el siguiente encabezado “En las clases de la UD de Danzas Tradicionales...” seguido de 12 ítems agrupados en tres factores de primer orden (4 ítems por factor) que miden: la **percepción de autonomía (PA)** (e.g., “las tareas que realizamos en las clases de Danzas Tradicionales se ajustan a mis intereses”), la **percepción de competencia (PC)** (e.g., “Realizo las tareas eficazmente en las clases de Danzas Tradicionales”) y la **percepción de relación con los demás (PRD)** (e.g., “Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros”).

(3) *Escala de frustración de las Necesidades Psicológicas (EFNP)*: Con el fin de evaluar la **frustración a las necesidades psicológicas básicas percibidas por el alumnado de E.F.**, se utilizó la escala de frustración de las necesidades psicológicas traducida al castellano y adaptada al contexto de la educación física a nivel situacional (EFNP; Sicila, Ferriz y Saen-Alvarez, 2012), de la versión original de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan y Thørgersen-Ntoumani (2011). Está compuesto por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor): **frustración a la autonomía (FA)** (e.g., “No puedo tomar decisiones con respecto a las actividades que realizo en las clases de Danzas Tradicionales”), **frustración a la competencia (FC)** (e.g., “Hay veces en las que me han dicho cosas que me hacen sentir incompetente en las clases de Danzas Tradicionales”) y **frustración a las relaciones sociales (FRS)** (e.g., “Me siento rechazado por los que me rodean en las clases de Danzas Tradicionales”). El encabezado estaba precedido por la frase “En las clases de la unidad didáctica de Danzas Tradicionales el profesor de E.F...”.

(4) *Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas (CANPB)*: Para evaluar el **apoyo a las necesidades psicológicas básicas percibidas por el alumnado de E.F.**, se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas validado a la E.F. (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez, Amado, y García-

Calvo, 2013). Está compuesto por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor): **apoyo a la autonomía (AA)** (e.g., “Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades en las clases de Danzas Tradicionales”), **apoyo a la competencia (AC)** (e.g., “Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades de Danzas Tradicionales”) y **apoyo a las relaciones sociales (ARS)** (e.g., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as en las clases de Danzas Tradicionales”). El encabezado estaba precedido por la frase “En las clases de Danzas Tradicionales el profesor de E.F...”.

(5) *Escala de Motivación Situacional (SIMS-14)*: Con este instrumento se pretendía medir la **motivación situacional de los participantes** en el estudio. Se utilizó la versión validada al español y adaptada a la E.F. (Julián, Peiró-Velert, Martín-Albo, García, y Aibar, en revisión) de la SIMS de 16 ítems (Guay, Vallerand, y Blanchard, 2000). Esta escala está compuesta por un total de 14 ítems agrupados en cuatro factores: 4 ítems para la **motivación intrínseca (MI)** (e.g., “Porque creo que esta actividad era agradable”), 3 ítems para la **regulación identificada (RI)** (e.g., “Porque creo que realizar las danzas tradicionales era bueno para mí”), 3 ítems para la **regulación externa (RE)** (e.g., “Porque era algo que debía hacer”) y 4 ítems para la **desmotivación (DM)** (e.g., “No lo sé, no sé que me han podido aportar las danzas tradicionales”). Las respuestas estaban encabezadas por la pregunta “¿Por qué has participado este año en las danzas tradicionales?”.

(6) *Escala de diversión/aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF)*: Se utilizó la SSI (Duda, y Nicholls, 1992), validada en el contexto español y adaptado a la E.F. por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero (2012). Esta escala está compuesta por un total de 8 ítems agrupados en 2 factores: 5 ítems miden la **satisfacción/diversión (S/D)** (e.g., “Solía encontrar interesante las clases de Danzas Tradicionales”) y 3 ítems el **aburrimiento (AB)** (e.g., “Deseaba que las clases acabasen pronto”). Los participantes respondieron a la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en las clases de Danzas Tradicionales?”.

(7) *Escala de percepción de la Educación física (PEPS)*: Se utilizó la PEPS (Hilland, Stratton, Vinson, y Fairclough, 2009), con el objetivo de valorar los cambios en la **predisposición hacia las danzas tradicionales**, utilizando para ello una versión traducida y adaptada al castellano siguiendo los procedimientos habituales (Hambleton, 1996; Lynn, 1986). Esta escala está compuesta por un total de 7 ítems agrupados en 2 factores: 3 ítems miden la **actitud cognitiva (ACG)** (e.g., “las cosas que aprendo en E.F. me parecen importantes”), 4 ítems la **actitud afectiva (AAF)** (e.g., “Las cosas que aprendo en E.F. hacen la asignatura agradable”).

El formato de respuesta empleado en cada uno de los instrumentos de medida estaba indicado en una escala Likert de 1 a 5, donde el (1) correspondía a totalmente en desacuerdo y el (5) a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta.

Cuadro 1: Diseño General de la aproximación a la investigación

OBJETIVO GENERAL	Desarrollar, aplicar y evaluar de una forma aproximada la influencia de un programa de intervención en la unidad didáctica de danzas tradicionales para la mejora de la competencia de autonomía e iniciativa personal del alumno.																		
VARIABLE INDEPENDIENTE	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE DANZAS TRADICIONALES Teoría de metas de logro sociales en la E.F. (Nicholls, 1989) Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)																		
VARIABLES DEPENDIENTES	Clima motivacional percibido por el alumno		Necesidades psicológicas básicas			Frustración de las necesidades básicas			Apoyo a las necesidades psicológicas básicas			Motivación situacional (autodeterminada)				Diversión/ Aburrimiento en la E.F.		Predisposición hacia las danzas tradicionales	
	CAM	CCE	PA	PC	PRD	FA	FC	FRS	AA	AC	ARS	MI	RI	RE	DM	S/D	AB	ACG	AAF
INSTRUMENTOS	Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM). (1)		Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). (2)			Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas (EFNP). (3)			Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB). (4)			Escala de Motivación Situacional (SIMS- 14). (5)				Escala de Diversión/ Aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF). (6)		Escala de Percepción de la Educación Física (PEPS). (7)	
FASE DE LA APROXIMACIÓN	Fase Experimental (Unidad de Danzas Tradicionales)																		

4.2 Análisis estadístico

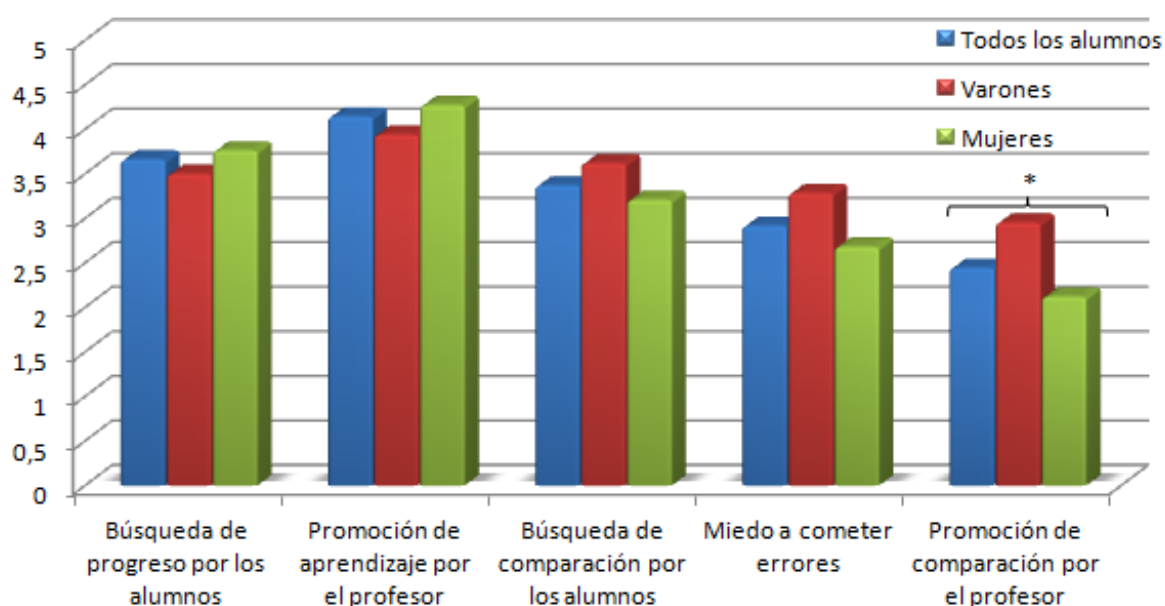
Se utilizó el programa estadístico **SPSS** para analizar la fiabilidad de los datos, el análisis estadístico descriptivo y el análisis en las diferencias de género. Primero se realizó el análisis de fiabilidad o consistencia interna de los cuestionarios, mediante el coeficiente **Alfa de Cronbach**, indicó la fiabilidad de todos los factores de los cuestionarios con valores por encima de **0.70**. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de la normalidad a través de la prueba de **Shapiro-Wilks** e indicó la normalidad de los datos para poder utilizar estadística paramétrica. Para comprobar la eficacia de las estrategias de intervención en las variables se calcularon los **estadísticos descriptivos** y se realizó un **análisis de diferencias**, posteriormente se realiza una comparación de medias al analizar los resultados entre los varones y las mujeres. Para el análisis de diferencias del género se ha utilizado un **ANOVA**. El nivel de significación estadística se estableció en $P \leq 0,05$.

4.3 Resultados y discusión del estudio de aproximación

Los resultados muestran una elevada percepción por parte de los alumnos en cuanto a la **promoción de aprendizaje por el profesor** (Ver Gráfico 1), a la hora de analizar la variable del **clima motivacional percibido por el alumno**. No se muestra una diferencia significativa en la percepción de los alumnos varones y mujeres en ninguna de las variables excepto en **promoción de comparación por el profesor (*)**. En la percepción de los estudiantes referida a la **búsqueda de comparación por los alumnos**, existe diferencia entre géneros, siendo mayor el resultado de los varones. Esto nos indica el carácter competitivo que, desde la experiencia podemos decir que no nos sorprende encontrarlo, siendo mucho más evidente en los alumnos varones.

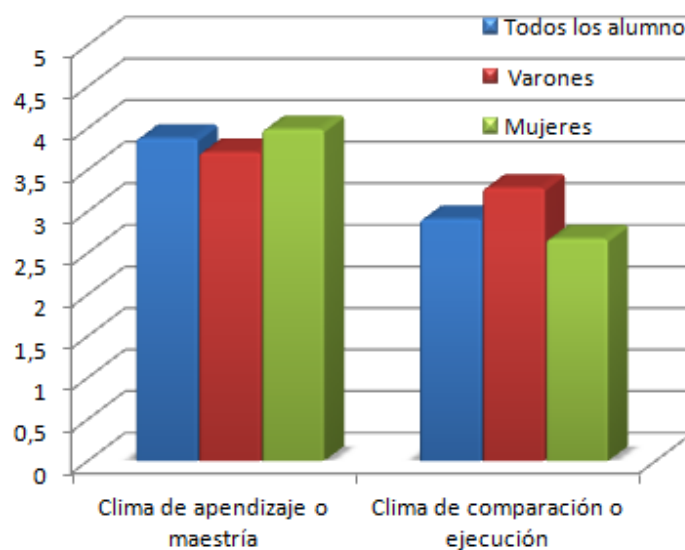
Para facilitar el análisis he dividido el gráfico de esta variable, así se aprecian mejor los resultados a simple vista cuando miramos los gráficos. Dada la aplicación metodológica de la unidad **los resultados han sido los esperados** cuando analizamos la variable del clima de aprendizaje o maestría (**orientación a la tarea**) y clima de comparación o ejecución (**orientación al ego**). Siendo mayor la percepción de los alumnos en el primero (Ver Gráfico 2). Esto demuestra que, los estilos del profesorado para motivar al alumno pueden conceptualizarse en un continuo (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006; Reeve y otros, 2004) que va desde muy controlador (ofrece incentivos extrínsecos y transmite un clima al ego) al máximo soporte de autonomía (transmite un clima a la tarea y aumenta la motivación intrínseca del alumno).

Gráfico 1: *Clima motivacional percibido por el alumno*



$P \leq 0,05^*$

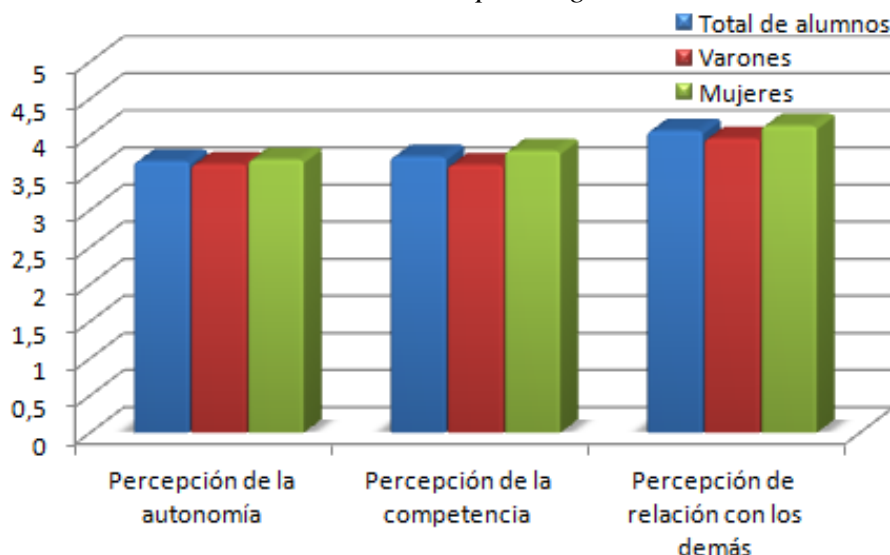
Gráfico 2: *Clima de aprendizaje o maestría y Clima de comparación o ejecución*



La **autonomía** del alumnado se ha relacionado con varios constructos psicológicos, como la **motivación intrínseca** (Moreno, Vera y Del Villar, 2010; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006), el **locus de control interno** (Chan, 2001a, 2001b; Zimmerman, 2000) y la **autoestima** (Fazey y Fazey, 2001; Murphy y Roopchand, 2003), entre otros. En este sentido, cuando el estudiante se torna autónomo acepta la responsabilidad sobre las cuestiones concernientes a su aprendizaje, (Clifford, 1999). Standage *et al.* (2006) relevaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales que el **apoyo a la autonomía percibida** en el docente predijo positivamente la satisfacción de las necesidades de **competencia**, **autonomía** y **relación con los demás**, la cual a su vez predijo positivamente la **motivación autodeterminada**. En relación con ello, los resultados han sido positivos (Ver Gráfico 3). Se comprueba que tras la intervención

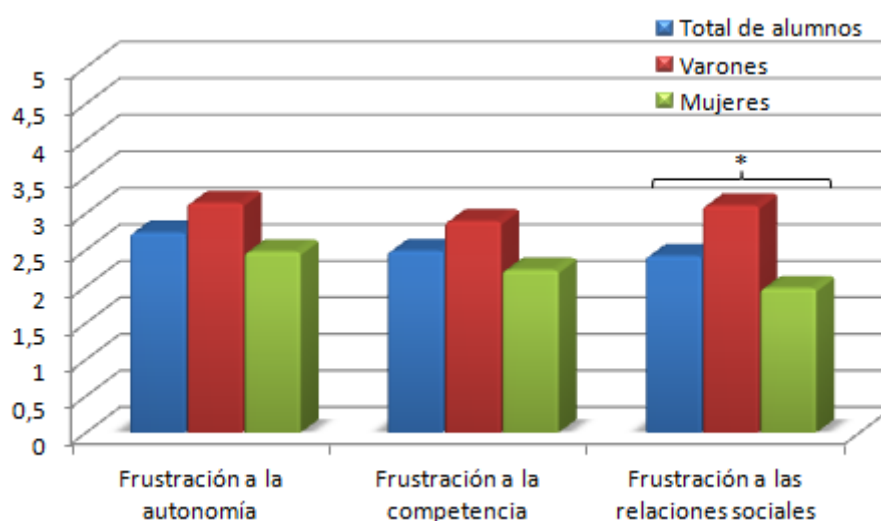
docente de la unidad didáctica de danzas tradicionales, los alumnos perciben unos niveles altos en cuanto a las **necesidades psicológicas básicas**, siendo mayor la **percepción de relación con los demás**. Dado el contenido de la unidad, era un resultado de esperar, todas las danzas se bailan en grupo, y por ello a lo largo de las sesiones los componentes de los grupos variaba. En unas tareas los grupos los indicaba el profesor (inicio de las sesiones), en otras eran los propios alumnos y también se daban actividades en las que podían participar todos los alumnos juntos.

Gráfico 3: *Necesidades psicológicas básicas*



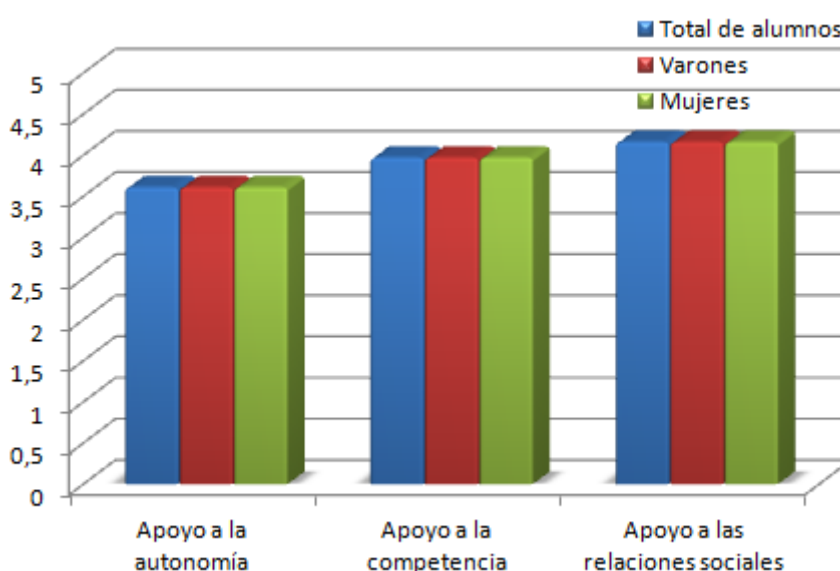
Continuando en esta línea del análisis en cuanto a las necesidades psicológicas básicas también se han analizado las variables de **frustración de las necesidades psicológicas básicas** (Ver Gráfico 4) y **apoyo a las necesidades psicológicas básicas** (Ver Gráfico 5). Los resultados son positivos, ya que teniendo en cuenta el formato de respuesta empleado en los instrumentos de medida (escala Likert de 1 a 5, donde el (1) correspondía a totalmente en desacuerdo y el (5) a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta) los alumnos en general no están de acuerdo en la percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas, aunque hay que destacar que, son los varones los que se muestran en una percepción más neutra. A pesar de que los resultados sean positivos, me gustaría reflexionar sobre las diferencias encontradas entre las necesidades psicológicas básicas, y es que, los alumnos han percibido mayor **frustración en la autonomía**. Dado que la metodología aplicada buscaba lo contrario he querido reflejar un razonamiento y una posible solución a ello. Porque este no es solo el caso de esta variable. En la variable anterior, a pesar de que los alumnos estuviesen de acuerdo en que han **percibido autonomía** y en la siguiente variable, también de acuerdo en que han recibido **apoyo a la autonomía**, ha sido en la que menos lo han hecho en comparación con la percepción y apoyo de la competencia y de relación con los demás. Además me gustaría señalar de nuevo que, se muestran niveles significativos más bajos en las mujeres comparado con los varones en la variable que analiza la **frustración a las relaciones con los demás** (*).

Gráfico 4: *Frustración de las necesidades psicológicas básicas*



$P \leq 0,05^*$

Gráfico 5: *Apoyo de las necesidades psicológicas básicas*

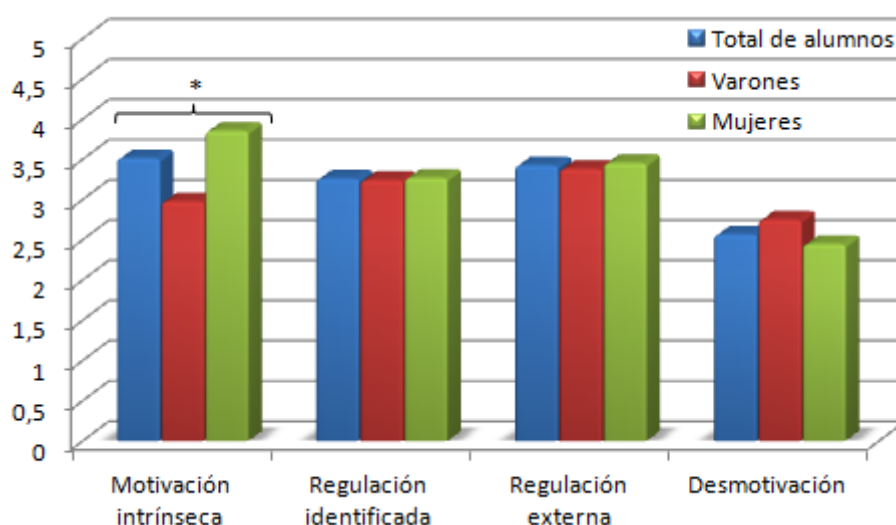


A lo largo del diseño de la unidad didáctica de danzas tradicionales, así como en su intervención, se han tenido en cuenta una serie de **estrategias** descritas en la metodología para conseguir **motivar y generar niveles de autonomía en el alumno**. Me refiero a estrategias tales como, **tener en cuenta las características particulares del alumnado** y **respetar las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos**; **ofrecer experiencias positivas y satisfactorias** en las prácticas para que los alumnos se sientan identificados en su realización, proponiendo danzas adecuadas a su nivel, entre otras actividades; **facilitar el aprendizaje significativo** asegurando que se aprenda en un contexto práctico, dando sentido en la representación de las danzas, haciendo partícipes a los alumnos en su práctica, en la elaboración de materiales y complementos para las representaciones de los bailes, etc.; **enfaticar una evaluación participativa y centrada en el proceso** y no en el resultado, dado que los alumnos ejercen como

agentes evaluadores de sus compañeros, profesor y de ellos mismos, dando siempre importancia al proceso y no al resultado; y otra estrategia sería **favorecer la responsabilidad y autonomía en el alumno**. Es en esta última estrategia donde puedo destacar la carencia de actividades aplicadas. A pesar de que en las tareas planteadas se cede responsabilidad al alumno de modo que se vea implicado en la toma de decisiones, no se le ha dado la adecuada, ya que no se han autogestionado sus propias tareas. Por ejemplo, se podría dejar al alumno que decidiese con qué tipo de actividad pueden aprender las danzas, dejando que sean ellos los que marquen el ritmo de su aprendizaje. Ya que, el fomento de situaciones de aprendizaje en las que el alumno se sienta autónomo, mientras las realiza, conllevará con mayor probabilidad conductas positivas en la práctica de E.F. (Lim y Wans, 2009; Ntoumanis, 2001; Peiró-Velert y Devís-Devís, 1995). Sería interesante aplicar los **niveles de progresión para una práctica más autónoma**, aunque esta unidad de enseñanza-aprendizaje está diseñada para una unidad de salto a la comba podría modificarse y aplicarse de una forma adaptada a danzas tradicionales de (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, Valencia-Peris, 2012).

Para la valoración en cuanto al nivel de motivación autodeterminada del alumno, se ha analizado la variable **motivación situacional** (Ver Gráfico 6). En esta variable es donde se detecta una mayor diferencia significativa en cuanto a la percepción de los varones respecto a las mujeres, ya que, como podemos estimar en la **motivación intrínseca** (*) de los alumnos varones, los resultados muestran niveles más bajos, aunque están dentro de los límites esperados, ya que valoran la respuesta con un alto rango, mostrando que están de acuerdo con la percepción de ésta. La relación entre el **clima generado en las clases** de Educación Física y la **motivación intrínseca** del alumnado ha sido ampliamente estudiada (Ntoumanis y Biddle, 1999). Así, un docente que cede **autonomía** en sus clases está generando un **clima que implica a la tarea**. Por tanto el **estilo motivacional** del profesorado puede influir en una mayor **motivación intrínseca**, además de mejorar el aprendizaje, la emoción, el disfrute, el compromiso, etc. (Reeve, 2006; Reeve y otro, 2004). Por lo que podemos decir que, según la percepción de los alumnos, al mostrar altos niveles en esta variable es que, el profesorado ha generado dicho clima, obteniendo resultados que cumplen con los objetivos planteados.

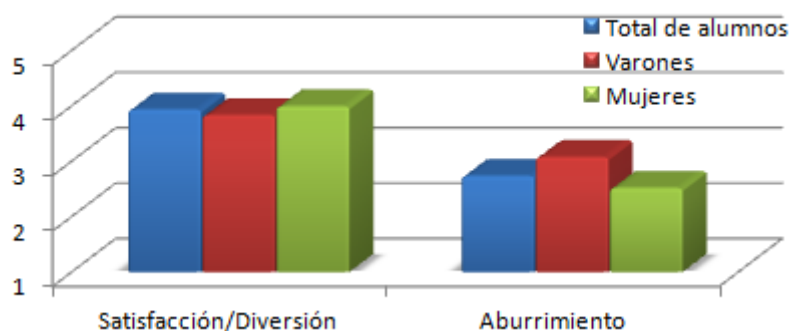
Gráfico 6: *Motivación situacional*



$P \leq 0,05^*$

Otra de las variables que ayudan a valorar todo lo que vengo explicando en cuento a mi intervención docente y aplicación de la unidad es la percepción de los alumnos de sentir **satisfacción/aburrimiento** en las clases de E.F. (Ver Gráfico 7). En el gráfico se observan unos resultados muy evidentes donde tanto los alumnos varones como las mujeres marcan altos niveles de satisfacción en las clases de danzas tradicionales. Este resultado es coherente con todos los analizados anteriormente. En este sentido, si el alumno se percibe **competente** ("yo puedo hacerlo y sé cómo hacerlo"), **autónomo** ("yo puedo elegir") y **bien relacionado en el grupo** ("yo puedo tener éxito en el ámbito social"), estará más motivado intrínsecamente para implicarse en una conducta determinada, se mostrará emocionalmente mejor y esto favorecerá su bienestar personal y social (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, Valencia-Peris, 2012). Lo que se demuestra al valorar los niveles de satisfacción de los alumnos, o por contra el aburrimiento, mostrando una correlación entre ambos.

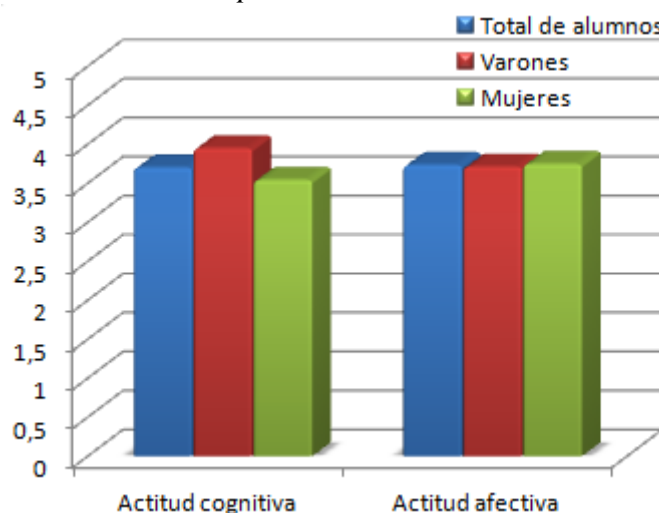
Gráfico 7: *Diversión/Aburrimiento en la E.F.*



Finalmente, se ha valorado la **predisposición a las danzas tradicionales** por parte de los alumnos (Ver Gráfico 8). Cuyos resultados son excepcionalmente positivos,

ya que los alumnos muestran los más altos niveles comparando todas las variables analizadas, sin reflejar casi diferencias entre varones y mujeres. Los alumnos están de acuerdo o totalmente de acuerdo al percibir una **actitud cognitiva y afectiva** en el desarrollo de las actividades de danzas tradicionales. Lo que verifica que se ha conseguido otro de los objetivos de este trabajo, como lo es conseguir un desarrollo integral en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Gráfico 8: *Predisposición a las danzas tradicionales*



Las tablas con los resultados obtenidas tras utilizar el programa estadístico **SPSS** para analizar los datos y el nivel de significación estadística se han resumido en una única tabla que he utilizado para la elaboración de los gráficos representados en este apartado (véase anexo.11).

5. FINAL ASSESSMENT

As I have discussed previously, one of our tasks as teachers is to reflect on our role as teacher and also on our daily practice. Therefore **reflection** development means increasing the practical knowledge and involves professional development. Fostering **teachers' reflection** is related to our research attitude and our expectations to improve the learning and teaching process. So this entails a state of **constant learning to be updated**.

In addition I would like to say that planning and not improvising is of great importance, if we want to guarantee the achievement of aims our programme planning involves.

First of all I will outline the major areas I am going to deal with.

5.1 Firstly I will place **the project's constraints**.

5.2 After that, I go on to **the project's considerations**.

5.3 Then I will continue with the **future prospects**.

5.4 And finally to finish my work I would give **my most sincere thanks**.

5.1 Project's constrains

Since this is not a research but an approach as a means to assess whether they have achieved the objectives, one of the main constrains is **the lack of scientific force in the application of the questionnaires**.

Taking everything into consideration I have decided not to focus my project on a research of this magnitude. Therefore I have chosen mode C for the development of my final degree project.

Another constrain is the **small size of the students group** to which the study was done. Besides I have put my project into practice with just one group so I haven't had the opportunity to compare the results in different context or with different students.

Due to all this restrictions and also to the lack of time, **I couldn't make a more exhaustive development of my project**.

5.2 Project's considerations

Since the attainment of this research has not been the most ideal, I consider that it would be more appropriate to do it once again after **completing the master** (one of my future career goals ever more nearby).

However this project EOG has been a laborious task. Thanks to the effort and interest I have managed to implement many of the contents of subjects taken. This has helped to strengthen even more my **vocation for teaching** and be more aware of the constant formation involved.

One of the main difficulties I found to complete this project was to search for some **specific bibliography** to prepare the dances. The reason was that I wanted to enrich my didactic unit giving an **interdisciplinary view**.

5.3 Future prospects

As I mentioned in the previous section the main perspective is to realize a future **extension of the project** with relevant corrections and improvements once completed the master.

5.4 Gratitudes

And last but not least I would to express my most sincere gratitude to all the people that have collaborated with me.

Firstly I would like to thanks my tutor **Mr Eduardo Generelo Lanapsa**, for his effort, patience and dedication. His knowledge, guidance, persistence and motivation and how he works have been instrumental in my academic training and the development of this work. Also many thanks to other teachers that have advised me in the same way.

In a very special way, I would like to express my gratitude to all the personnel of the Secondary School Education **Sierra de Guara in Huesca**, for their invaluable help and cooperation for the preparation of this work of teacher intervention. Thanks specially to my mentor in the center **Mrs Paz Tierz Gracia** for allowing me to perform this project with one of his groups of first grade of secondary education and for her support and complete willingness to resolve any questions or problem during the process. Thanks also to the **colleagues** with whom I have eaten at the center.

Finally I would like to extend my thanks to all the **students** of 1st secondary education who have participated in this study without them, it would not have been possible its realization. I could check that they will end up being active and competent members of the knowledge society we are.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell-Castán, J.A. (2012). Teoría e historia de la actividad física y el deporte. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Álvarez-Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Asún-Dieste, S. (2011). Procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad física y el deporte. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Asún-Dieste, S., y Chivite-Izco, M.T. (2013). Diseño y evaluación en la enseñanza de actividad física y deporte. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Journal of Psychodidactics*, 17, 377–395. doi: 10.1387/ Rev.Psicodidact. 4037.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Beltrán, J. (2002). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Obtenido el 13 de marzo de 2014, de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=http%3A%2F%2F204.153.24.32%2Fmaterias%2FPDCA%2Fidca%2Fmateriales%2Fidca_05.doc.
- Biddle, S.J., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P.H., Famose, J.P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Blández Angel, M^a. Julia (1995) *La utilización del material y el espacio en Educación Física: propuesta y recursos didácticos*. Barcelona: Inde.
- BOE (2007) Real Decreto Educación Secundaria (núm.5). 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes.
- Castañer, M. (Coord.) (2006) *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona: GRAÓ.

- Castellar-Otín, C., y Romero-Martín, M.R. (2013). Acción docente en actividades físicas y deportivas. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Comarca Ribagorza. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.cribagorza.org/>.
- Comarca Andorra Sierra de Arcos. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.andorrasierradearcos.com/>.
- Comarca del Bajo Aragón. Obtenida el 2 de abril de 2014, de <http://www.bajoaragon.es/>.
- Comarca Bajo Aragón Caspe. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.comarcabajoaragoncaspe.com/home/>.
- Comarca Campo de Cariñena. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.campodecarinena.org/>.
- Comarca Comunidad de Calatayud. Obtenido el 2 de abril de 2014, de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Comunidad+de+Calatayud+.
- Comarca Gúdar-Javalambre. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.gudarjavalambre.es/>.
- Comarca Maestrazgo. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.comarcamaestrazgo.es/InternetRural/maestrazgo/home.nsf>.
- Comarca Sierra de Albarracín. Obtenido el 2 de abril de 2014, de <http://www.comarcadelasierradealbarracin.es/>.
- Cosculluela, M., & Farah, M^a del C. (1985) *Chis-Chas Ejercicios de psicomotricidad a través de la música popular aragonesa*. Zaragoza: Diputación General de Aragón (Departamento de Cultura y Educación).
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de Metas de Logro 2x2. *Anales de psicología*, 29(3), 685-692.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in scholwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Gálvez Luque, A. (2000) *La programación por proyectos: utilización de recursos en educación física*. Rev. Tandem: Didáctica de la Educación Física, nº001.

- Gimeno-Marco, F. (2012). Psicología de la actividad física y el deporte. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 321-335.
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for adapting educational and psychological tests.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., y Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Hugas i Batlle, A. (1996). *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación infantil*. España: Celeste.
- Julián, J.A., Peiró-Velert, C., Martín-Albo, J., García-González, L., y Aibar, A. Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. Manuscrito en revisión.
- Larraz, A. (1988). Aplicación educativa y escolar de las danzas folklóricas. Obtenido el 20 de febrero de 2014, de http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos/11-12/es/011-012_015-017_es.pdf.
- Larraz, A. (2003). *Las danzas colectivas en la educación física escolar*. En G. Sánchez, B. Tabernero, F.J. Corterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Procedimientos de Actas de I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 191-196). Salamanca: Amaru Ediciones.
- Larraz, A. (2013). Educación Física Escolar, Blog de Alfredo Larraz Urgelés. Obtenido el 6 de marzo de 2014, de <http://www.educacionfisicaescolar.es/category/1o-ciclo-de-primaria/>.
- López Pacheco, J. (2010, Julio-Agosto). Unidad Didáctica Danzas del Mundo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, Año 1, Núm.5. Consultada el 25

de febrero de 2014,
http://emasf.webcindario.com/UD_DANZAS_DEL_MUNDO.pdf.

- Lynn, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382–385.
- Moreno, J.A., Conde, C., y Sáenz, P. (2012). Importancia del apoyo de la autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40 (18-27).
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J.A., y Huéscar, E. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumno en clases de educación. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1).
- Moreno, J.A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Peiró, C., Pérez, E., y Valencia, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumno dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 10 (28-44).
- Riazuelo, I. (ed). (2001) *Danzas de Sobrarbe* (1ªEd). Aragón: Centro del libro de Aragón.
- Romero-Martín, M.R. (2011). Actividades Corporales de Expresión. Manuscrito, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Huesca.
- Rubio Abella, J. (2000). Reflexiones en torno al currículo aragonés: La introducción a los bailes populares y tradicionales aragoneses en Educación Física. Obtenida el 10 de febrero de 2014, de <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/reflexio.htm#0>.- INTRODUCCIÓN AL BAILE POPULAR ARAGONÉS.
- Rubio Abella, J. (2009) *Bailes populares y danzas tradicionales en Aragón*. Libro+CD+DVD. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Educación.

- Sánchez, D., Leo, F.M., Sánchez, P.A., Amado, D. y García, T. (2013). Desarrollo de un modelo causal para explicar los comportamientos positivos en las clases de educación física. *Revista Acción Motriz*, 10, 48-58.
- Sevil, J. (2013). Evaluación de una intervención en una unidad didáctica de salto con combas para la mejora de las variables motivacionales en educación física. Manuscrito, Trabajo Fin de Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Facultad de Ciencias Humanas y de La Educación, Huesca.
- Sicilia, A., Ferriz, R., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society & Education*, 5 (1).
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., y Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13 (137-144).
- Target, C., & Cathelieau, J. (2002) *Cómo se enseñan los deportes*. Barcelona: Inde.
- Vlachopoulos, S.P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic.