

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de doctorado: 335c

ACCIONES PEDAGÓGICAS Y DESARROLLO COMUNITARIO

**LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA, EN EL
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, MEDIANTE LA
APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL
APRENDIZAJE DE VALORES**

Tesis Doctoral para optar al título de Doctora en Pedagogía

Presentada por:

NURIA AZNAR QUILIS

Dirigida por:

DR. CRUZ PÉREZ PÉREZ

Valencia, 2015

AGRADECIMIENTOS

Desde los primeros pasos de la investigación que aquí se presenta, he ido acompañada por muchas personas que con su apoyo, confianza, motivación y dedicación han contribuido enormemente en la finalización de este trabajo. Gracias, gracias, gracias.

A mi primer guía, Antonio Llopis, allá donde estés, gracias por tu sabiduría y por los valores que de ti aprendí sin ser mi maestro.

A mi director, Cruz Pérez, ya que sin tu estímulo y dedicación hubiera sido imposible llegar hasta aquí. Gracias por depositar tanta confianza en mí, año tras año.

Al departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, gracias por permitirme realizar el Doctorado en vuestro programa. Gracias por todo lo que me habéis enseñando y que ha completado mi formación como docente y como persona.

A mis alumnos, por soportarme, acompañarme y respetarme. Gracias a todos los que en los últimos años me han permitido aprender con ellos y gracias a los participantes en la investigación, a los que debo gran parte de este trabajo.

A mis amigas y compañeras, Esther González y Esther López por creer en mí, por animarme continuamente. Gracias por vuestro cariño incondicional. Gracias a todos mis amigos y colegas que os habéis estado interesando por este trabajo todos estos años.

A mis compañeros y compañeras de Instituto, por facilitarme las tareas y el trabajo día a día, por compartir conmigo vuestras enseñanzas y con quien aprendo cada día más. Con vosotros quisiera compartir todo este trabajo algún día.

Gracias a mi familia. A mis padres, por darme la mejor educación que han podido, por permitirme la posibilidad de dedicarme a lo que más me gusta y por los valores que me habéis transmitido. Al motor de mi vida, Nacho, Pau y Thao, gracias por estar ahí cada instante de mi vida. Gracias por ser como sois. A vosotros os dedico este trabajo, por haberos robado tanto tiempo. Os quiero.

Mi más sincero agradecimiento para todos vosotros y los que no aparecen aquí nombrados.

ÍNDICE

ÍNDICES	7
- ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	13
- ÍNDICE DE TABLAS	17
ÍNDICE DE GRÁFICOS	21
INTRODUCCIÓN	25
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	33
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA	35
1.1. Concepto de convivencia y clima del aula	37
1.2. Modelos de convivencia	40
1.3. Marco legal de la convivencia	51
1.4. Investigaciones relevantes sobre Educación para la convivencia	63
1.5. Plan de Educación para la Convivencia en la Comunidad Valenciana	69
CAPÍTULO 2. LOS VALORES BÁSICOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	77
2.1. ¿Qué son los valores?	79
2.2. Diversas perspectivas de la educación en valores.....	87
2.3. Importancia de la educación en valores.....	93
2.4. Dificultades que plantea la educación en valores.	97
2.5. El papel del profesor en la educación en valores	101
2.6. Los valores y las actitudes en el PEC	107
2.7. Valores culturales y organizativos de un centro escolar	110
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA	115
3.1. Las dimensiones de la Educación Física	117
3.2. La Educación Física en la educación integral de la persona	122
3.3. El currículum actual de la Educación Física.....	130
3.4. Los valores en el currículum de la Educación Física	163
3.4.1. Los valores en los contenidos curriculares de Educación Física.....	163
3.4.2. Los valores en los objetivos curriculares de Educación Física	174
3.4.3. Los valores en los criterios de evaluación curriculares de Educación Física.....	177

SEGUNDA PARTE: DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 185

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 187

4.1. La investigación en el ámbito socio-educativo	189
4.1.1. Paradigmas de investigación	190
4.1.2. Diseños de investigación	192
4.1.3. Situando esta investigación	197
4.2. Diseño de la investigación	199
4. 2. 1. Objetivos de la investigación	202
4. 2. 2. Hipótesis de la investigación	203
4.3. Instrumentos de medida	203
4.3.1. Instrumentos de valoración cuantitativa	203
4.3.2. Instrumentos de valoración cualitativa	205
4.3.3. Procedimientos de evaluación	210
4. 4. La muestra	211
4.4.1. Datos personales de la muestra: edad y género	211
4.4.2. Datos sociodemográficos	212
4. 5. Preparación y elaboración del programa para el aprendizaje de valores y mejora de la convivencia	214
4.5.1. Evaluación de la situación inicial	214
4.5.2. Evaluación de la situación final	216

CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 219

5.1. Características generales de un programa de intervención	221
5.2. Objetivos del programa	223
5.3. Características específicas que debe reunir un programa educativo	224
5.4. Estrategias de intervención educativa en los que se basa el programa	227
5.4.1. El aprendizaje cooperativo	227
5.4.2. Educación emocional	231
5.4.3. La gestión de conflictos	236
5.4.4. Planteamientos didácticos	239
5.5. Técnicas específicas de intervención del programa	241
5. 6. Organización y estructura del programa	244

CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE VALORES 247

6.1. Ámbito de aplicación	249
6.1.1. Contexto	249
6.1.2. Características y distribución del alumnado	250
6.2. El programa de intervención educativa	256
6.2.1. Parte inicial: preparación y planificación	256

ÍNDICE

6.2.2. Parte central: aplicación y puesta en práctica	258
6.2.3. Parte final: evaluación y resultados	329
<u>TERCERA PARTE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	333
CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	335
7.1. Resultados referentes a la evaluación cuantitativa de la investigación	337
▪ Análisis A) resultados de la escala sobre clima social del aula	337
▪ Análisis B) resultados de la escala sobre las razones del alumnado para mantener la disciplina	351
▪ Análisis C) resultados de la escala sobre percepción de las estrategias del profesor para mantener la disciplina	358
7.2. Resultados referentes a la evaluación cualitativa de la investigación	365
▪ Análisis D) de resultados del sistema de valores de los alumnos	365
▪ Análisis E) de resultados de entrevistas del profesorado	367
▪ Análisis F) de resultados sobre juego limpio	378
▪ Análisis G) de resultados sobre incidencias de centro	379
▪ Análisis H) de resultados académicos	382
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	387
8.1. Discusión y conclusiones	389
8.1.1. Discusión y conclusiones de los resultados sobre el clima social del aula	389
8.1.2. Discusión y conclusiones de los resultados sobre la disciplina y la convivencia del aula	392
8.1.3. Discusión y conclusiones sobre los valores y las actitudes del alumnado en Educación Física	397
8.2. Limitaciones del estudio	399
8.3. Prospectiva de la investigación	400
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	403
ANEXOS	423
ANEXO 1. Instrumentos utilizados.....	425
ANEXO 2. Actividades propuestas.....	437
ANEXO 3. Cine y valores del deporte	459
ANEXO 4. Ejemplo: evaluación retos colectivos	467
ANEXO 5. Ejemplo: evaluación sesiones	471

ÍNDICE

ANEXO 6. Evaluación UD Cooperativa	477
En CD:	
ANEXO 7. Resultados cuestionarios alumnos.....	483
ANEXO 8. Entrevistas profesores.....	491
ANEXO 9. Resultados entrevistas profesores.....	539
ANEXO 10. Histogramas	551
ANEXO 11. Registro incidencias centro	651
ANEXO 12. Textos legales.....	705

ÍNDICE ILUSTRACIONES

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estilos de afrontar los conflictos.....	45
Ilustración 2. Estructura de los valores	83
Ilustración 3. Proyecto educativo de centro y miembros implicados	112
Ilustración 4. Homúnculo de Pendfield.....	118
Ilustración 5. Valores, maestros y profesores.....	183
Ilustración 6. Resultados académicos de la 2º evaluación de 1ºB del curso 2013/14....	253
Ilustración 7. Resultados académicos de la 2º evaluación de 1ºC del curso 2013/14....	253
Ilustración 8. Resultados académicos de la 2º evaluación de 2ºB del curso 2013/14....	254
Ilustración 9. Resultados académicos de la 2º evaluación de 2ºC del curso 2013/14 ...	255

ÍNDICE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tratamiento legal de la disciplina y normas de convivencia.....	72
Tabla 2. Clasificación de valores de LLOPIS	91
Tabla 3. Comparativa curricular 2002-2015	134
Tabla 4. Comparativa curricular de contenidos actitudinales y valorales en los distintos currículums escolares.....	162
Tabla 5. Valores y contenidos actitudinales en el currículum de la EF.....	165
Tabla 6. Análisis cuantitativo de valores y contenidos actitudinales en el currículum de 2007.....	171
Tabla 7. Objetivos de EF y valores en el currículum de 2007	175
Tabla 8. Los valores en los criterios de evaluación de la EF en el currículum de 2001	178
Tabla 9. Estructura del Programa	245
Tabla 10. Análisis factorial de la escala 1 (CSA) en grupo experimental pre/post	338
Tabla 11. Análisis factorial de la escala 2 (RDS) en grupo experimental pre/post	352
Tabla 12. Análisis factorial de la escala 3 (SDSS) en grupo experimental pre/post	358

ÍNDICE GRÁFICOS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de contenidos actitudinales en los últimos currículos escolares	162
Gráfico 2. Valores y actitudes en los anteriores currículos escolares por cursos	170
Gráfico 3. Valores presentes en los bloques de contenidos curriculares	173
Gráfico 4. Distribución de contenidos actitudinales por bloques de contenidos curriculares	174
Gráfico 5. Porcentaje de los distintos contenidos curriculares	174
Gráfico 6. Distribución de los diferentes objetivos actitudinales en el currículo de 2007	177
Gráfico 7. Porcentaje de criterios de evaluación de tipo actitudinal respecto de los otros en currículo 2007	180
Gráfico 8. Relación de criterios de evaluación de tipo actitudinal en los diferentes cursos de ESO	181
Gráfico 9. Clasificación y distribución de diferentes tipos de valores en los cursos de ESO	182
Gráfico 10. Participación por sexo en la investigación	251
Gráfico 11. Participación por edad en la investigación	252
Gráfico 12. Resultados escala 1 CSA en grupo control	339
Gráfico 13. Resultados escala 1 CSA en grupo experimental.....	339
Gráfico 14. Comparativa de resultados escala 1 CSA pre/post en grupo de control y experimental	340
Gráfico 15. Comparativa de resultados del ítem 12 en CSA	342
Gráfico 16. Comparativa de resultados del ítem 13 en CSA	343
Gráfico 17. Comparativa de resultados del ítem 14 en CSA	344
Gráfico 18. Comparativa de resultados del ítem 30 en CSA	345
Gráfico 19. Comparativa de resultados del ítem 35 en CSA	346
Gráfico 20. Comparativa de resultados del ítem 25 en CSA	347
Gráfico 21. Comparativa de resultados del ítem 24 en CSA	348
Gráfico 22. Comparativa de resultados del ítem 42 en CSA	349
Gráfico 23. Comparativa de resultados del ítem 55 en CSA	350
Gráfico 24. Resultados escala 2 RDS en grupo de control	353
Gráfico 25. Resultados escala 2 RDS en grupo experimental.....	354
Gráfico 26. Comparativa de resultados escala 2 RDS pre/post en grupo de control y experimental.....	355
Gráfico 27. Comparativa de resultados del ítem 22 en RDS	356
Gráfico 28. Comparativa de resultados del ítem 1 en RDS	357
Gráfico 29. Resultados escala 3 SDSS en grupo de control	359
Gráfico 30. Resultados escala 3 SDSS en grupo experimental	360
Gráfico 31. Resultados ítem 16 del SDSS en grupo experimental.....	361
Gráfico 32. Resultados ítem 14 del SDSS en grupo experimental.....	362
Gráfico 33. Resultados ítem 25 del SDSS en grupo experimental.....	363
Gráfico 34. Comparativa de resultados escala 3 SDSS pre/post en grupo de control y experimental.....	364
Gráfico 35. Sistema de valores del grupo experimental de 1º ESO	365
Gráfico 36. Sistema de valores del grupo experimental de 2º de ESO	366
Gráfico 37. Resultados factor 1 Pre/ Entrevista profesores de 1ºESO experimental.....	369

Gráfico 38. Resultados factor 1 Post/ Entrevista profesores de 1ºESO experimental	369
Gráfico 39. Resultados factor 1 Post/ Entrevista profesores de 2ºESO experimental	370
Gráfico 40. Resultados ítem 5 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	370
Gráfico 41. Resultados ítem 5 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	371
Gráfico 42. Resultados ítem 6 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	372
Gráfico 43. Resultados ítem 6 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	372
Gráfico 44. Resultados ítem 7 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	373
Gráfico 45. Resultados ítem 7 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	373
Gráfico 46. Resultados ítem 8 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	374
Gráfico 47. Resultados ítem 8 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	375
Gráfico 48. Resultados ítem 9 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	376
Gráfico 49. Resultados ítem 9 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	376
Gráfico 50. Resultados ítem 10 de Entrevista profesores de 1º ESO en grupo experimental.....	377
Gráfico 51. Resultados ítem 10 de Entrevista profesores de 2º ESO en grupo experimental.....	377
Gráfico 52. Distribución de incidencias por grupos en 1º trimestre del curso 2013/14.....	380
Gráfico 53. Distribución de incidencias por grupos en 2º trimestre del curso 2013/14.....	381
Gráfico 54. Distribución de incidencias por grupos en 3º trimestre del curso 2013/14.....	382
Gráfico 55. Porcentaje de resultados académicos en 1ª evaluación de 1º ESO en EF del curso 2013/14.....	383
Gráfico 56. Porcentaje de resultados académicos en 2ª evaluación de 1º ESO en EF del curso 2013/14.....	383
Gráfico 57. Porcentaje de resultados académicos en 1ª evaluación de 2º ESO en EF del curso 2013/14.....	384
Gráfico 58. Porcentaje de resultados académicos en 2ª evaluación de 2º ESO en EF del curso 2013/14.....	384
Gráfico 59. Porcentaje de resultados académicos en 3ª evaluación de 1º ESO en EF del curso 2013/14.....	385
Gráfico 60. Porcentaje de resultados académicos en 3ª evaluación de 2º ESO en EF del curso 2013/14.....	385

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Al inicio del siglo XXI, y en un momento de inestabilidad (social, político y económico) en todo el mundo (países desarrollados, países no-desarrollados,...) que está salpicando a todos los sectores de la sociedad, el mundo parece aclamar un cambio, por necesidad, por evolución o por adaptación.

Esto se refleja también el ámbito educativo, como primera línea de ataque. Y ante estas necesidades la escuela debe ofrecer sus mejores soluciones, sus propuestas, sus recursos, sus ideas, sus apoyos, sus valores, sus profesionales, sus retos... si no quiere quedarse atrás.

La educación es “el arma más poderosa para cambiar el mundo” como decía Nelson Mandela; aunque ni políticos ni sociedades se hayan puesto de acuerdo en ello o hayan sabido reconocer esto a tiempo vagando por ella durante décadas sin llegar a un consenso. Un consenso tan deseado como esperado en el que todos *a una* digamos: la educación es lo primero. Pero de momento lo que nos toca vivir en este sentido, son cambios, y más cambios, leyes y más leyes, decretos y más decretos, continuas modificaciones en papel, y críticas en voz alta... cuando lo realmente importante y necesario para que la educación pueda cambiar el mundo es que no la cambien a ella por modas, políticas o economías. La escuela debe renacer como un espacio de vida en la sociedad actual, pero como la esencia de la futura vida social; ofreciendo una formación realmente formadora y emancipadora tanto a nivel personal como a nivel colectivo, y así poder crecer y hacer crecer a todos los que pasan por ella.

Para ello, simplemente hace falta una renovación pedagógica que pueda servir de modelo en la sociedad en el que vivimos, que pueda ser asumida por nuestros maestros y profesores, que suponga un modelo educativo de referencia para todas las familias y sea el hilo conductor de todos los sectores implicados. Este, entiendo que es el gran reto de la educación y de la escuela del siglo XXI, al menos en España.

A lo largo de más una década como docente, he visto, he vivido, he disfrutado y también he sufrido muchas sensaciones, muchos sentimientos y muchas experiencias que me han hecho replantearme el valor de la educación. Por ello, aunque el proyecto de esta investigación nació mucho antes, el final llega ahora con una perspectiva mucho más amplia que cuando se empezó a gestar y quizás con un planteamiento diferente al de sus inicios, mucho más ajustado a la realidad, sin dejar de lado todo lo aprendido por el camino.

Desde esta modesta Tesis, he querido hacer un acercamiento a la problemática actual del sector educativo y más concretamente, al nivel de la educación secundaria obligatoria (ESO) en España, donde una de las principales inquietudes de profesores y familias se centra en los problemas de convivencia que se dan en las aulas y en la pérdida de valores entre los jóvenes.

Ante este gran reto educativo debemos ser conscientes de la realidad (desde familia, escuela y sociedad), debemos tener presente la ética del docente, cuyo compromiso social debe resurgir con fuerza, desde una educación transformadora, sin prisas, sin miedo..., y con expectativas de cambio. Eso sí, el cambio desde uno mismo, como afirmaba Marie Curie hace más de un siglo: “Usted no puede empezar un mundo mejor sin mejorar a las personas. Cada uno de nosotros debe trabajar para su propia mejora”.

Sin embargo, no debemos caer en la prepotencia de querer cambiar el mundo desde el aula, como por arte de magia; simplemente hemos pretendido cambiar el ritmo y el trabajo desde el aula para que las personas (alumnos) que pasen por ella tengan otra visión diferente, quizás más positiva, constructiva y eficaz, pero al menos adecuada a sus necesidades; y quizás más calmada, más respetuosa y menos disruptiva para los profesores y compañeros. En definitiva, hemos querido ver cómo puede modificarse el clima de una clase, cuando trabajamos la esencia de la educación, los valores, las formas y la calidad de las relaciones y las emociones.

El área de Educación Física ha alcanzado una solidez curricular que nos permite estar a la altura de muchas otras materias. Pese a la losa del pasado militar y gimnástico heredado en esta asignatura, tenemos un presente esperanzador pero un futuro incierto (González Arévalo, 2009), ante el cual es clave la reflexión, la oportunidad y el compromiso. Tenemos el gran reto de reorientar, reinventar o repensar la Educación Física, para conseguir unanimidad en su tratamiento educativo, para dejar huella en el alumnado, en definitiva, para educar al alumnado. Desde este proyecto, intentaremos contribuir a ofrecer un modelo integral de Educación Física que esperamos pueda ser compartido por nuestro colectivo y extensible al resto de áreas o niveles educativos, y que permita consolidar su presencia curricular en un presente esperanzador e incluso ampliar su dedicación escolar ante un futuro incierto.

En la etapa de secundaria, la Educación Física es la materia responsable de generar y consolidar hábitos de práctica saludables de manera autónoma, de capacitar al alumnado en competencias básicas y capacidades, no solo motrices, sino también sociales y ciudadanas, que le permitan interactuar con su entorno, aprender y crecer. Asimismo, la Educación Física es el escenario ideal para la transmisión de valores necesarios para vivir en sociedad, por lo que debemos

aprovechar esta oportunidad para reflexionar y analizar críticamente lo que nos rodea y perjudica. Es necesario replantearse la Educación Física del s. XXI como una oportunidad, tal y como abogan recientes estudios (Devís, 1996; Gutiérrez, 2003; Ruiz y otro, 2013; Martos y otros, 2014 y Sáez y otros, 2014).

La Educación Física actual es una materia integrada como cualquier otra en el sistema educativo, por lo que comparte los mismos problemas comunes al resto de materias o áreas de conocimiento, y hace frente a otros que le son propios. Y uno de estos temas es la convivencia en el aula, el clima y su gestión para optimizar su enseñanza.

El clima del aula, la educación en valores, las actitudes y las normas son temas claves a trabajar cuando se quiere mejorar la convivencia de un grupo, o de un centro. Así ha sido estudiado desde hace ya varias décadas por muchos investigadores en nuestro país (Pérez, 1995; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). Sin embargo el hacerlo desde el aula de Educación Física es algo menos estudiado, siendo escasos los trabajos de campo que tratan de avanzar en un tema tan complejo como polémico (Bolívar, 1995; Gutiérrez, y Estarelles, 1995; Gervilla, 1997; Prat, y Soler, 2003; Vera y Moreno, 2007), cuando consideramos que es una oportunidad idónea para ello, sobre todo desde una perspectiva pedagógica o escolar y no tanto desde la perspectiva deportiva o extraescolar, donde sí encontramos más estudios sobre la influencia del deporte en la formación personal, en la formación del carácter, o de los valores educativos del deporte.

En este sentido la investigación que presentamos busca dar respuesta a la siguiente cuestión ¿puede la Educación Física contribuir al desarrollo personal, moral y social de los alumnos desde la escuela?

Por un lado, la Educación Física en sí misma, dadas sus características y contenidos inherentes, provocan una serie de relaciones, de situaciones y de vivencias que no se dan en ninguna otra asignatura del currículum escolar actual. Ahora bien, la enseñanza de esta asignatura, al igual que el resto, depende de muchos factores, entre los que cabe destacar el currículum oficial y el profesor que la imparte con sus concreciones y su puesta en práctica, de ahí la importancia de contribuir a una serie de objetivos u otros. Nosotros hemos querido analizar qué ocurre en este sentido, cuando un profesor o una profesora se propone enseñar su materia para buscar esos objetivos tan difíciles como evidentes que debe transmitir la escuela: los valores esenciales para las personas, los valores necesarios para una convivencia pacífica o los valores necesarios para crear una sociedad más justa, más igualitaria y con mayor capacidad para solucionar conflictos, incluso más competente tal y como se denomina ahora.

Y, por otro lado, la percepción del alumnado hacia las clases de Educación Física, hacia su profesor o hacia los contenidos que en ella se trabajan, también es un factor añadido a la capacidad de esta materia desde el punto de vista educativo. En este sentido, creemos que esta materia puede ser un lugar idóneo para proponer este gran reto educativo de la formación moral de los alumnos, ya que puede ser un lugar de ensayo o en el que pongan a prueba los valores, las actitudes y las normas; para que luego los trasladen al resto de su vida (personal, familiar, social, laboral...).

Para ello hemos desarrollado un Programa muy específico con unas 60 actividades y algunas otras propuestas, explicadas con objetivos, contenidos, materiales, técnicas, metodología, evaluación o reflexiones. La gran variedad de actividades se debe a la diversidad de tipología utilizada (sesiones motrices, sesiones teóricas, sesiones visuales, sesiones tutoriales, etc.). El programa se estructuró en 6 fases a lo largo de dos trimestres y medio escolar, en las que se repartieron los diferentes valores y capacidades a trabajar.

El programa aplicado cuenta con numerosas actividades y recursos, está basado en una metodología abierta, cooperativa, participativa, y no competitiva desde la Educación Física, buscando el cambio actitudinal como parte visible de los valores de un grupo de alumnos. Hemos desarrollado este proyecto desde esta asignatura, pero evidentemente hemos contado con el apoyo de otros compañeros y departamentos (Departamento de Educación Física, Departamento Psicopedagógico, Tutores y Dirección) ya que sin ellos hubiese sido imposible, y superfluo, quedando todo en un proyecto aislado y sin sentido ni conexión con el resto del equipo y del centro.

A partir de ese programa específico con diversos recursos y métodos desde el aula de Educación Física hemos buscado el cambio actitudinal como parte visible de los valores de un grupo de alumnos.

Con esta finalidad, hemos planteado este estudio bajo un diseño cuasi-experimental, con medidas Pretest-Posttest y Grupos de control, doble. Es decir, se ha tratado de obtener datos de dos cursos distintos de ESO (en concreto, con un 1º y un 2º).

Para la recogida de datos se han utilizado una serie de cuestionarios ya validados, y otros instrumentos elaborados *ad hoc* dada la inexistencia de cuestionarios concretos que en el plano cualitativo se adaptaran a lo que pretendíamos medir.

La tesis está estructurada en 3 partes. La primera plantea el marco teórico que justifica la investigación, haciendo una aproximación a los conceptos de convivencia; valores, actitudes y normas; y educación física. La segunda parte describe el diseño, aplicación y evaluación del

programa, así como los datos más concretos del estudio realizado: lugar, alumnado, centro... La tercera parte, se ocupa de la práctica de la investigación, recogida de datos, discusión de resultados y valoración de conclusiones. Además en este apartado se incluyen unas reflexiones finales a modo propuestas de futuro que pretenden dejar abierta la investigación a raíz de las conclusiones obtenidas.

Finalmente, cabe señalar que en la siguiente tesis se utilizan nombres genéricos como “alumno” “maestro”, “profesor”, “individuo”, etc., que de no indicarse lo contrario, siempre se referirá a varones y mujeres.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.

1. 1. CONCEPTO DE CONVIVENCIA Y CLIMA DEL AULA.

La palabra convivencia, en cualquier diccionario común, significa “acción de convivir” es decir “vivir junto con otro/s”. En nuestra cultura y sociedad actual se le añade una serie de matices pro-sociales que se expresan como *buena práctica*, y que en nuestro caso se refiere a una buena práctica escolar. En la actualidad, el término “convivencia” se ha integrado de forma tan explícita en la escuela como si de un área tradicional se tratara. Ahora bien, es necesario explicar bien este término y todas sus connotaciones para entender esta importancia en el ámbito educativo.

En el contexto popular, el significado de convivencia se refiere a algo más que compartir vivienda o lugar físico, es decir, no solo se comparte el espacio o materiales sino que también se comparten ideas, valores y normas facilitando así esa vida en común, y reduciendo o evitando los conflictos que interfieren o impiden una vida conjunta en paz.

Desde un contexto socio-jurídico, cabe señalar que la palabra convivencia significa también la existencia de una dimensión pública que requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción alguna, de manera que sobre este término se desarrollan las leyes, se crean las condiciones legales, laborales y cívicas para que cualquier persona pueda incluir en su identidad personal su característica de ciudadano o ciudadana, de una sociedad que funciona democráticamente tal y como se explica en el preámbulo de nuestra Carta Magna en el que ya se deja patente que el Estado Español garantizará una convivencia democrática a cuantos lo integran (Ortega, 2005).

En una dimensión psicológica, el concepto de convivencia admite otros matices, haciendo un análisis sobre los sentimientos y emociones que son necesarios para relacionarse bien con los demás. Se trata de desarrollar la inteligencia emocional y la empatía socio-cognitiva a partir del aprendizaje social y del desarrollo moral, al lograr el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo.

Coincidiendo con Ortega (2005), en todas estas dimensiones hay un denominador común del término convivencia, y es su uso como factor de cohesión entre grupos, instituciones y entre las personas. Por lo tanto, la escuela, como una de las grandes instituciones sociales, constituye uno de los ámbitos de convivencia más amplios y, por tanto, más exigentes. La visión que se da (o se debe dar) de la escuela, en este sentido, es que se trata de uno de los ámbitos de convivencia más

democrática, pacífica y respetuosa que existen. La escuela es uno de los primeros espacios en los que se aprende a convivir con los demás, para ello se establecen derechos y deberes, normas y hábitos, encaminados a construir la convivencia, y se plantea como objetivo ayudar a los escolares a construir una mentalidad democrática, firme y duradera que garantice la continuidad y el enriquecimiento de la democracia; tal y como ya señaló Delors (1996), nuestra finalidad será enseñarles a que aprendan a ser y a estar, que aprendan a pensar y a comprender, que aprendan a hacer, que aprendan a sentirse útiles y lo más importante, que aprendan a relacionarse con los demás (Ortega y cols, 2004).

Una escuela democrática debe enseñar capacidades, emociones, actitudes y valores, como solidaridad, tolerancia y cooperación si quiere perpetuar la convivencia pacífica de sus alumnos, y ciudadanos.

Así pues, los centros educativos no son únicamente lugares de instrucción o aprendizaje de conocimientos, son sistemas de aprendizaje abiertos constituidos por personas que interactúan y se relacionan continuamente, que tienen que buscar formas de autoregulación y alternativas ante la complejidad de su función educativa y educadora, por lo que también son lugares con una conflictividad diversa aunque cotidiana y que, por tanto, requieren de una continua reflexión, de una honda organización escolar, de profunda gestión, de negociación, de diálogo y de comunicación, de responsabilidad, de participación y de coordinación entre todos sus miembros. Esto es lo que se define como clima escolar, es decir, es el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada.

Para muchos autores, el clima escolar representa la personalidad de un centro en cuanto que constituye sus señas de identidad con una singularidad específica y relativamente permanente en el tiempo. Para otros autores, el clima escolar de un centro tiene un carácter más global (ambiente del centro en su totalidad) ya que abarca todos los factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución, pero tiene un carácter más dinámico e interactivo y, por tanto, es susceptible de mejora. Esta opinión nos interesa mucho.

El clima de relación y de seguridad de un centro es un elemento esencial de la educación basado en la interacción y en la democracia y, un remedio a muchos problemas de conducta del grupo clase. Es evidente que existen distintos modelos de centro educativo, por lo tanto el clima de relación o clima social va a ser diferente también en cada centro. A través de la comunicación, confianza y protección entre sus miembros, se muestran los factores y rasgos psicosociales de su organización como son sus valores, sus normas, sus actitudes, sus objetivos, etc. Y, son muchas las

investigaciones que demuestran que los centros educativos con un buen clima escolar se caracterizan por un elevado nivel de interacción entre los docentes basado en la cooperación y el apoyo mutuo; y demuestran que las buenas relaciones profesorado-alumnado y familia-escuela, favorecen una conducta adecuada del alumno, así como unos mejores resultados académicos.

Un clima educativo positivo en todos los sentidos (y relaciones) significa que un centro es un lugar donde el alumnado alcanza metas exitosas junto a su bienestar personal, se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes. El clima educativo inspirado en una cultura de paz debe estar basado en la cooperación a través de modelos de aprendizaje (Escámez, García y Sales, 2002) ya que ésta permite aumentar las interacciones entre sus miembros, permite el desarrollo de habilidades sociales y garantiza que dichos contactos sean positivos, disminuyendo a su vez la aparición de comportamientos hostiles o de conflictos de convivencia graves. Aunque los conflictos sean algo habitual, normal e inevitables en la vida escolar (Jhonson y Jhonson, 1999) el aprendizaje de su resolución y gestión es necesaria dentro de un espacio de convivencia y de relación constante, como elemento esencial de cualquier educación que pretenda construir la paz y la democracia.

La necesidad de trabajar la convivencia y un buen clima escolar está justificada en todas las etapas educativas, pero en especial en la etapa de secundaria. Y entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática se ha convertido en un reto educativo de primer orden. La escuela del siglo XXI se presenta como el escenario idóneo para no solo fomentar la democracia sino también se presenta como el ámbito social idóneo para aprender a vivir juntos, a construir una ciudadanía participativa, crítica y responsable. En este sentido, trataremos de relacionar las nuevas indicaciones curriculares que vinculan esta nueva forma de hacer escuela con el nuevo término de competencia educativa que viene utilizándose cada vez más en el escenario educativo tal y como señalan García Raga y López Martín, (2009).

Desde esta perspectiva de entender la educación como herramienta al servicio de la convivencia democrática, la escuela ya no puede centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos, sino que debe ir más allá y formar al alumnado en una serie de competencias básicas que le permitan seleccionar críticamente la información y afrontar los retos que plantea una sociedad en constante cambio (Zabalza y Arnau, 2007). Así es como se ha incorporado el concepto de *enseñanza por competencias* como renovación curricular en el ámbito educativo siguiendo al mundo laboral y empresarial. En la educación secundaria estas competencias se conciben como aprendizajes fundamentales que debe adquirir el alumnado al finalizar la etapa, es decir, son los conocimientos,

destrezas y habilidades que cualquier ciudadano debe adquirir para desenvolverse de forma autónoma y saber enfrentarse con éxito a los problemas propios del contexto en el que se encuentra. Así pues las competencias básicas son transversales a todas las materias del currículum y con esa interdisciplinariedad se le dota de un verdadero sentido de equidad al que debe supeditarse toda tarea educativa. En lo que a nuestro tema se refiere, diferenciaremos una serie de competencias necesarias para convivir democráticamente, como las que definen García Raga y López Martín (2009):

- Saber participar
- Saber cooperar
- Ser tolerantes
- Ser responsables
- Disponer de habilidades sociales
- Ser solidarios
- Aprender a gestionar pacíficamente conflictos interpersonales

Con diferentes visiones sobre los aspectos conceptuales y metodológicos, pero en común con lo esencial, diferentes grupos de trabajo e investigadores llevan tiempo elaborando y poniendo a prueba materiales que ayudan a la compleja tarea de educar para la convivencia, siendo referentes a estudiar cuando se quiere profundizar en este tema (Ortega, 2000; Garaigordobil, 2000; Torrego, 2001; Segura, 2002; Díaz-Aguado, 2006; Cava y Musitu, 2003).

1. 2. MODELOS DE CONVIVENCIA.

El problema de la convivencia o de la disciplina en los centros escolares representa uno de los problemas y de los retos pedagógicos más importantes con los que se encuentra el Sistema Educativo actual. Es evidente la preocupación, cada vez mayor, por parte de las comunidades educativas, acerca del incremento de los conflictos de convivencia y sus diferentes formas de expresión entre el alumnado en general, y especialmente en los centros de Secundaria. Nosotros nos cuestionamos esta creciente situación, considerando que uno de los fines más importantes de las instituciones educativas es la socialización de su alumnado, y que los conflictos y las diferencias

entre las personas forman parte de nuestras relaciones sociales, por lo que el Sistema Educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente de modo adecuado a los conflictos de convivencia. La construcción de una cultura de convivencia pacífica en los centros es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia, tolerancia y no-violencia (Torrego, 2000).

Si revisamos los temas que más se tratan actualmente en los claustros y consejos escolares, podemos observar que va en aumento la preocupación por los problemas cotidianos de convivencia que se generan entre los alumnos, entre éstos y los adultos, entre el profesorado y las familias. Y a esto se une una exigencia excesiva al profesorado, y una falta de compromiso efectivo por parte de la sociedad, en general, y de las familias, en particular.

Es evidente que la escuela es un reflejo de nuestra sociedad y, al igual que ella, la escuela está cambiando. En la sociedad actual se exige que el ejercicio de la autoridad se lleve a cabo dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, está muy repartido y de que se debe entrar en procesos de negociación. Este mismo planteamiento es el que se traslada a la escuela; por lo tanto el profesor ya no es una autoridad infalible y no susceptible de crítica, lo cual ha generado una serie de respuestas diferentes e inesperadas, como por ejemplo: que el alumno puede retirarse de la interacción faltando a clase, pasando de todo lo que el profesor sugiere o acomodándose sin que se produzca el aprendizaje (estar por estar), incluso puede llegar a un enfrentamiento con el profesor al que se percibe como autoritario o amenazante, ganando así el prestigio de los compañeros.

Tal y como señala Torrego (2001) en la escuela surgen relaciones de poder como en otras jerarquías sociales. El poder se relaciona con la capacidad de influir o de imponer, pues socialmente se aprende que el poder lo ejercen los más fuertes. Otras veces el poder tiene que ver con la capacidad de imponer obediencia o sumisión, creando relaciones sociales de competencia cuya lucha es lograr que se haga lo que una parte quiere sobre la otra; es decir, imponiendo su criterio, lo cual se puede lograr por coacción (imposición por fuerza) o por persuasión (imposición razonada).

Para poder ejercer este poder se apoyarán en las normas y cuando no se respetan, recurrirán a las sanciones o a las amenazas, que según Giddens (1991), tienen el objetivo de asegurar que se cumple una norma, es decir que existen para estimular la obediencia. Pero este control va más allá cobrando dimensiones de una gran sutileza, ya que en ocasiones solamente la mirada vigila, ordena y coacciona.

También existe un poder cooperativo, es decir un “poder con”, en el que cada uno mantiene su espacio de poder y respeta el del otro. También es posible ver cómo el poder puede salir fortalecido cuando no se estimula la sumisión, sino la responsabilidad y el compromiso; se da, se quita o se veta poder y, por lo tanto, se estarán promoviendo sistemas activos de gestión de la convivencia (co-responsabilizando) o pasivos.

A partir de aquí podemos volver a pensar en la idea de la gestión de la convivencia, que basada en un modelo de corresponsabilidad, da protagonismo a todos sus miembros o donde se monopoliza esta capacidad de toma de decisiones. Aunque la relación sea asimétrica, el poder no estará basado en el principio de autoridad sino en la distribución de responsabilidades y asunción de compromisos. Asimismo, el “no porque lo digo yo” se sustituye el “porque hemos llegado a un acuerdo” (autoridad coactiva frente autoridad democrática).

En esta línea se manifiesta J.C. Torrego cuando dice (2001: 23):

“es fundamental restaurar la idea de construir una autoridad moral, que será aquella que asienta sus bases en un determinado modelo de comunicación entre profesor y alumno, donde lo que predomina es la relación y el encuentro interpersonales, en lugar de una autoridad intocable. Esta autoridad moral se desprende preferentemente de la calidad de la interacción con los alumnos, y se fundamenta más en el contacto y la relación entre personas y en el vínculo que se pueda extraer del mismo, que en la relación establecida desde el papel social que cada una de las partes está obligada a representar, uno como profesor y el otro en calidad de alumno”.

En el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia se realiza en cada caso dependiendo de una determinada concepción educativa sobre qué es y cómo ha de gestionarse la convivencia. La exposición de los siguientes modelos tiene la finalidad de abrir un debate sobre su idoneidad respecto a una resolución pacífica de los conflictos, entendiendo que la convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos, sino más bien la situación donde éstos se resuelven de forma pacífica. Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia pacífico en un centro educativo puede consistir, precisamente, en dedicar atención especial al tratamiento de los conflictos. En este sentido, se puede entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, o bien minimizando su evolución. Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o

necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y los sentimientos que se producen en los distintos protagonistas desempeñan un papel muy importante. Un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes, que puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución. Siguiendo el planteamiento de Torrego, J.C. (2001), hemos preferido hablar de regulación o transformación del conflicto, en lugar de resolución, puesto que este término tal vez transmite una visión excesivamente estática y cerrada del conflicto.

Desde esta concepción amplia entendemos que conflicto no es sólo aquello que tradicionalmente se asocia con problemas de disciplina, sino que también entraría a formar parte de él todo el conjunto de situaciones que afectan al clima de convivencia en el centro y que generan malestar. Aunque es difícil y arriesgado clasificar los distintos tipos de conflicto, debido al reduccionismo que puede implicar, tomaremos las categorías establecidas por otros autores, que tienen un carácter orientativo y pueden ayudar a entenderlos mejor. El criterio clasificador utilizado sería el de tener en cuenta el tema principal que explica el conflicto. Desde este planteamiento, la expresión de los conflictos podría ser la misma en todas las categorías, pero no sería así la razón que los desencadena:

- *Conflictos de relación/comunicación*: Definimos el conflicto de relación como aquel en el que el desencadenante principal es un deterioro del vínculo entre las personas implicadas. En los centros educativos es muy habitual que sucedan conflictos que pueden clasificarse en esta categoría, por ejemplo, muchos de los que tienen que ver con el compañerismo y la amistad.
- *Conflictos de intereses/necesidades*: Cuando las diferencias se dan en este plano, quiere decir que existe un problema importante, por encima de la relación, que hay un contenido que puede explicar el conflicto. Podemos definir este tipo de conflictos como la situación caracterizada por el desacuerdo que se produce debido a una confrontación de intereses y necesidades o por una percepción de que esto puede ser así. Por ejemplo, conflictos bastante habituales, como son los que se generan por la pugna originada por el deseo de tener o poseer no sólo objetos, sino también tiempos, espacios y, en general, todo tipo de recursos; y los conflictos causados por los desacuerdos que se pueden dar por la forma de proceder, es decir, de llevar a cabo trabajos o tareas.
- *Conflictos de preferencias, valores, creencias*: En este caso también existiría una sustancia o razón que ayudaría a entender la situación. Son los conflictos que se originan por las discrepancias sobre la forma de entender y explicar la realidad. Éstos son bastante difíciles

de resolver, porque implican concepciones explícitas o implícitas muy estables sobre cómo deben ser las cosas y, en gran medida, están moviendo a la acción. En cuanto a las diferencias de valores, si las hay, quizá sea posible buscar otros de índole superior que puedan compartirse, ya que no todos los valores están al mismo nivel en una jerarquía. En estas dos últimas categorías, el desencadenante del conflicto podría llevar, o no, parejo un conflicto en la relación, mientras que, en los conflictos de relación/comunicación, éste sería el problema fundamental.

Además existen situaciones que se confunden con un conflicto. Dentro del concepto de conflicto, podemos diferenciar cuatro situaciones que se confunden con los conflictos reales:

- Latentes: El conflicto no se manifiesta al exterior. El modo de afrontar este conflicto no es nada constructivo, por lo que el conflicto no se solucionará e incluso se puede agravar. Seguirá produciendo malestar interno y deteriorará la relación entre grupos y personas pudiendo generar conflictos desplazados (ejemplo, personas que evitan hablar de un tema para no discutir).
- Desplazados: El conflicto que se manifiesta y verbaliza no es el conflicto que realmente enfrenta a las instancias. Si no se regula el conflicto de base no se regularán los conflictos desplazados o se generarán conflictos nuevos donde rebrote la hostilidad (ejemplo, personas enfrentadas por la distribución de tareas domésticas que sin embargo discuten por otros temas, como la comida, la televisión...).
- No percibidos: Las personas implicadas no son conscientes de tener un conflicto, lo que supone mantener una situación inadecuada evitando alcanzar una realidad más justa y constructiva. Cuando se toma conciencia de la manipulación o se impone una realidad, los conflictos suelen estallar de una forma aguda (ejemplo, el trabajador inconsciente de tener un conflicto con su jefe).
- Falsos conflictos: El conflicto se debe a interpretaciones erróneas. Suelen ser fáciles de regular y si no se afrontan deteriorarán la relación personal o grupal y generarán tensiones innecesarias.

Como ya señalaban Thomas y Kilman (1974) los conflictos se pueden enfocar de una forma constructiva o destructiva según dos parámetros: determinación (la medida en que un individuo intenta satisfacer sus propios intereses) y cooperación (la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona).

Esto da lugar a cinco modos de manejar los conflictos. Los cinco modos son aplicables en situaciones diferentes: cada uno de ellos representa un conjunto de habilidades sociales útiles. La eficacia de un modo dado de manejo de conflictos, depende de los requerimientos de la situación específica y la habilidad con la que se utiliza el modo. Todos podemos utilizar los cinco modos: ninguna persona se caracteriza por utilizar un único modo al enfrentarse a un conflicto. Sin embargo, todo individuo emplea unos modos en mayor medida que otros y ese mayor uso puede ser por su temperamento o por costumbre.

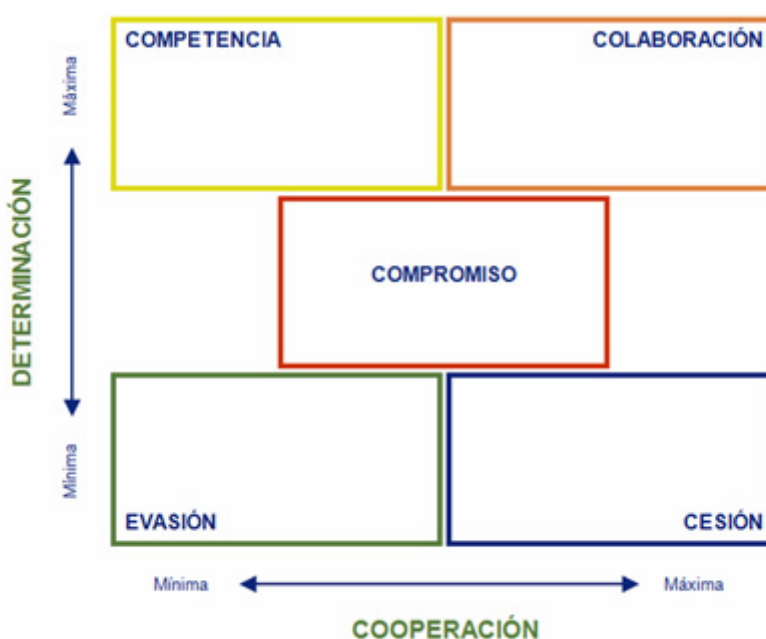


Ilustración 1. Estilos de afrontar los conflictos. Fuente: Thomas y Kilman (1974).

Con el gráfico anterior podemos entender el grado de interacción de los diferentes parámetros que intervienen en la gestión de los conflictos, aunque se deben aclarar los siguientes conceptos:

- **Competición (gano/ pierdes):** Lo importante es conseguir los objetivos propios, aunque para ello los demás tengan que perder.

- Acomodación (pierdo/ganas): Una de las partes ni siquiera plantea o hace valer sus objetivos o necesidades con tal de no enfrentarse a la otra parte. En estos casos, al aguantarse, llega un punto en que se destruye a sí mismo o destruye a la otra parte
- Evasión (pierdo/pierdes): No se consiguen ni los objetivos ni la relación
- Negociación: Las dos partes tienen sensación de ganar ya que ganan en lo fundamental. (Gascón Soriano, 2001).
- Cooperación (gano/ganas): Se da la misma importancia a los objetivos propios y la relación. Está muy relacionado con la filosofía “no-violenta”, en la que el fin y los medios que se utilizan son coherentes.

Cuando estamos implicados en un conflicto pasamos por tres momentos que han sido definidos como (Galtung, 1998; Torrego, 2001):

TENSIÓN: Es el momento en que percibimos el obstáculo en nuestro camino. Nos enfadamos, aparece la ira, y todos estos sentimientos que nos hacen sentir mal. En este momento estamos centrados en nuestra propia persona y somos incapaces de percibir el conflicto en su totalidad. Este momento de tensión puede coincidir o no con la otra parte implicada. Generalmente antes de poder regular el conflicto necesitamos “enfriarnos”, descargar la tensión.

RITO: Se le llama a aquellas formas que sirven para pasar de una situación de conflicto a un afrontamiento conjunto del conflicto; a plantear su regulación. Los adolescentes suelen decir “¿hacemos las paces?” o algo similar como primer paso para hablar del conflicto. Si la otra parte responde de manera afirmativa comenzará la regulación. Si la respuesta es negativa tendrán que esperar a que las dos partes accedan.

REGULACIÓN DEL CONFLICTO: Es el proceso por el cual el conflicto se va a normalizar, donde las dos partes van a entrar en interacción, negociando y consensuando los acuerdos que permitirán el encauzamiento del conflicto. Se habla de regulación no de resolución porque la resolución conlleva el objetivo de eliminar el conflicto, mientras que regular significa más bien encauzar la situación para encontrar una solución igualmente satisfactoria para las partes implicadas, que además sirva como un aprendizaje para saberse manejar en próximos conflictos, bien sea el mismo que resurja u otro posterior. Los conflictos no empiezan y terminan sino que emergen y disminuyen. Si el conflicto no se regula, si no hay diálogo entre las partes entonces el conflicto se resuelve imponiendo la parte que ejerce el poder, una solución de forma violenta. La

otra parte es víctima de la violencia directa o estructural, al no poder satisfacer sus intereses y necesidades.

Las aportaciones de Galtung (1998) para organizar la actuación educativa de prevención de la violencia en sus distintas manifestaciones son verdaderamente muy interesantes y por ello las tenemos en cuenta a la hora de exponer este tema. Aunque estos modelos están pensados para analizar la intervención en situaciones de violencia, nos pueden servir de referencia para atender las distintas situaciones conflictivas, pues no es difícil que éstas sean expresadas a través de la violencia en sus más diversas manifestaciones.

Si se pretende que un conflicto se resuelva con paz, será fundamental atender a tres dimensiones: reparación, reconciliación y resolución:

- Para responder a la violencia directa este experto propone llevar a cabo un proceso de reconstrucción o *reparación*.
- Para atender a las partes directamente implicadas en el conflicto, se debería trabajar con el enfoque de la *reconciliación*.
- Y para abordar el conflicto de base habría que utilizar la estrategia de la *resolución*.

Se ha identificado tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia escolar: el modelo punitivo/sancionador, el relacional y el integrado.

MODELO PUNITIVO-SANCIONADOR

Ante un conflicto entre dos personas, el Consejo Escolar aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones). Se basa en la hipótesis de que sancionar disuade al agresor para que no vuelva a actuar así (prevención individual) y al mismo tiempo advierte a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada, que habitualmente se expresa utilizando el término ejemplaridad).

Características:

- Otorga el poder de la resolución del conflicto a un tercero (consejo escolar o la figura de autoridad que corresponda).

- Está basado en una regulación del proceso sancionador (normas y consecuencias ante su incumplimiento).

- Se centra en un enfoque retributivo de la justicia. Pone el énfasis en la aplicación de una sanción o una corrección para ejercer la justicia.

Limitaciones:

- Con respecto al agresor: no corrige la conducta, puesto que no existe evidencia que pruebe que las amonestaciones eliminen la indisciplina.
- Provoca mayor distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, respuesta que a corto plazo puede suponer un alivio, por el efecto de diferir el problema, pero que presenta un pronóstico negativo a medio y largo plazo, ya que no consigue la pretendida paz, sino que, por el contrario, genera resentimiento y posible escalada del conflicto.
- No parece que tampoco contribuya a potenciar una moral autónoma, ni un reconocimiento de la responsabilidad, al ser un tercero el responsable de juzgar los actos.
- Es una respuesta que legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo educativo y práctico. El alumnado aprende lo que ve y vive y, si se le enseña que la forma de resolver conflictos es la imposición del más fuerte, puede aprender a utilizar este mismo procedimiento para resolver problemas en sus relaciones personales.
- Tampoco muestra a los transgresores modelos alternativos de conducta.

MODELO RELACIONAL

El poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes implicadas). Las partes, por propia iniciativa o animadas por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Parte de la hipótesis de que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual). Al mismo tiempo, esta propuesta establece un estilo educativo que puede servir de modelo para que otros actúen de ese modo.

Características:

- Este modelo pone el énfasis en la restitución a la víctima. Sigue un modelo de justicia retributiva.
- Favorece una moral más autónoma.
- El centro educativo no es activo en el proceso.

Limitaciones:

- En grupos que no sean naturales, como es el caso de las instituciones educativas, puede resultar difícil que se den las condiciones que faciliten el diálogo de un modo natural.

- Es costoso en tiempo y energía.
- No garantiza la prevención generalizada.

MODELO INTEGRADO PUNITIVO/RELACIONAL

El poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación bajo el auspicio del centro (comunicación directa entre las partes). En el centro existe un conjunto de normas y de correcciones, y a las personas en conflicto se les ofrece la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo (por ejemplo, el equipo de mediación), legitimado por el centro. La víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa. Asume las hipótesis del modelo relacional, reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual), pero añade de un modo más explícito la capacidad de disuadir a otros para que no actúen de ese modo (prevención generalizada), ya que se transmite con claridad un mensaje de autoridad educativa en el sentido más genuino de la palabra. Este mensaje consiste en informar a la comunidad educativa que, ante los conflictos, se está actuando de un modo práctico y ético.

Características:

- Integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo recoge la necesidad de que en las instituciones existan normas definidas; y del relacional, el énfasis en el espacio de relación interpersonal. Aúna los modelos retributivo y retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más sólida y consistente.
- El consejo escolar puede ofrecer a las partes la aplicación de una sanción y la restitución de la víctima a través de un proceso de mediación o de diálogo.
- Enriquece la utilización del reglamento disciplinario del centro, al ofrecer alternativas a través del diálogo, que evitan la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro que influyen negativamente en el proceso educativo.
- Favorece una moral más autónoma.
- La comunidad educativa sabe que, ante los conflictos, se está actuando y, además, de una forma muy humanizada. El centro educativo es activo en el proceso al otorgar legitimidad y valor a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación).

Limitaciones:

- Exige contar con equipos de mediación o con procedimientos de resolución de conflictos a través del diálogo, que precisan un entrenamiento específico.
- Funciona mejor cuando existe un marco protector en el centro basado en el desarrollo de planes positivos y preventivos de convivencia (corresponsabilidad en la elaboración de normas, currículo inclusivo, etc.). Es más efectivo si hay un apoyo administrativo (incentivos económicos o de carrera docente para los profesionales), ya que es costoso en tiempo y energía.

Al igual que Funes (2007), opinamos que podría diferenciarse un cuarto modelo, el *modelo combinado*, que recoge aspectos de cada uno de los descritos, por lo que se aplica indistintamente dependiendo de diferentes factores como son: quién es el que toma las medidas, quién deriva y/o detecta el caso, quién es el sancionado y cuál es la falta que ha cometido o lo que ha hecho. Es cierto que nunca se da un modelo en estado puro, pero también que el modelo integrado es más una meta o un ideal para orientar una acción coherente. Torrego no subraya lo suficiente en dicho modelo el trabajo en equipo, coherente y consensuado y éste es el punto más débil del modelo integrado en la práctica.

En la actualidad, en algunos centros se están llevando a cabo experiencias de puesta en marcha de equipos de mediación de conflictos siguiendo un modelo integrado de convivencia (Torrego y Funes, 2000).

De este modo, se plantea el reto de aprender a enfrentar y regular conflictos de manera constructiva, “no-violenta”, es decir, aprendiendo a enfrentarse con sus problemas y diferencias sin dañar ni física ni psíquicamente a nadie. De esta manera, se crea la necesidad de comprender el conflicto y conocer sus componentes, y la necesidad de desarrollar actitudes y estrategias para regularlos, proceso que lleva a la persona hasta su causa más profunda, siendo éste un objetivo básico para los educadores y educadoras. El juego es representación-reconstrucción de los conflictos de dentro y fuera del grupo, y obliga a los participantes a buscar soluciones en función de los intereses del grupo. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo con otras personas que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones (Garaigordobil, 1995).

Como venimos observando, la construcción de una convivencia pacífica en los centros escolares es un reto educativo nada fácil, ya que debe ir unido a la vivencia de valores. Valores para la convivencia: ¿qué valores lleva implícitos la convivencia? o ¿qué debe garantizar la

convivencia? Por lo tanto, si la convivencia sirve para gestionar las relaciones sociales, lo primero que hay que delimitar son los valores o principios a los que se orientará esa convivencia; después los actores a los que se dirige; luego qué se propone con cada uno en función de las metas del propio centro en general y de lo que se refiere a la convivencia en particular y luego el cómo y qué hacer para alcanzarlo.

1. 3. EL MARCO LEGAL DE LA CONVIVENCIA.

“La convivencia es, en realidad, un ejercicio de resolución de conflictos, un proceso creativo y respetuoso que intenta prevenir su aparición o evitar la escalada cuando éstos ya han surgido”.

Juan Carlos Torrego Seijo (2000:22)

La convivencia escolar es una de las principales preocupaciones políticas y sociales en materia educativa en los tiempos actuales, aunque no se produzcan demasiadas declaraciones públicas del tema para no crear una alarma social (Mateos-Aparicio, 2009).

El Consejo Escolar del Estado (2006) transmitió a los respectivos órganos educativos esta preocupación, siendo el tema de la convivencia una de las mayores preocupaciones para toda la comunidad educativa. Esto unido a la opinión de varios autores especializados en este tipo de “preocupación”, como Torrego y Moreno (2003), en cuyos estudios realizan un retrato muy crudo de la realidad escolar de nuestros centros educativos de secundaria. Dichos autores perciben que las situaciones de conflicto se están instalando gradualmente en los centros escolares y que la comunidad educativa está oyendo demasiado asiduamente palabras como violencia y conflictos. Ante esta situación se ponen en marcha una serie de medidas legislativas y organizativas que nos pueden ayudar a sospechar de la dimensión del problema. Más adelante veremos con más detenimiento cómo se proponen a nivel nacional y autonómico distintas actuaciones. Entre dichas medidas, citamos el *Plan para la promoción y mejora de la Convivencia Escolar* (2006) y el *Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* (2007), para todo el estado español. Y en la Comunidad Valenciana, como medidas homónimas, se han promulgado

varios decretos como el 234/2004 por el que se crea el *Observatorio de la Convivencia de La Comunidad Valenciana* y el *Decreto por el que se regula el plan de Convivencia Escolar en la Comunidad Valenciana* (2006). Estos datos corroboran que durante la última década, en España, dos de los problemas que más preocupan, tanto a educadores como a la sociedad en general, son la tasa de fracaso escolar y el incremento de conductas inadaptadas que atentan contra el clima de convivencia que debe regir en un centro educativo: amenazas a alumnos y a profesores, insultos, atentados contra el material e instalaciones, comportamientos negativitos y apáticos, provocaciones, falta de consideración y respeto hacia los profesores...

Son varios los expertos (Torrego, 2000; Pérez, 2009) que confirman la relación directa entre el buen clima de convivencia escolar y la calidad educativa de un centro. Entendiendo esta calidad en un sentido más amplio, y no solo como un concepto estrictamente mecánico o funcional de calidad. Los conflictos, las acciones violentas y, en general, la presencia de conductas disruptivas o contrarias a las normas, forman parte de la vida cotidiana de los centros educativos. Muchas de estas situaciones se resuelven únicamente poniendo orden y tratando de restaurar esas faltas de disciplina, perdiéndose así el tiempo, la energía y el liderazgo de muchos educadores. En mayor o menor medida, la buena gestión de un centro está directamente relacionada con la capacidad para gestionar estas situaciones. Por tanto será necesario conocer el marco de convivencia legal en el que se mueven los centros educativos y también será preciso proponer planes de mejora de esa convivencia que beneficien el espacio en el que se desarrolla toda experiencia educativa y así alcanzar un centro con una mejor calidad de vida y calidad de nuestros alumnos, no solo en términos de rendimiento, sino también en términos de calidad humana. Estas reflexiones son importantes para pensar en profundidad en la idea de calidad que queremos utilizar quienes nos dedicamos a la educación.

El ámbito de la disciplina y las normas de convivencia escolar han sido plenamente tratados por la legislación educativa de cada momento, desde la LODE de 8/1985 hasta la LOE de 2006, o la recientemente aprobada LOMCE (2013) solo que con algunos matices y diferencias debido a su aplicación y a las situaciones desencadenadas en los centros educativos. Es necesario revisar lo que dicen las leyes anteriores sobre este tema, y así entender la situación actual en la que ha devenido el tratamiento de la convivencia y la disciplina en el aula, remontándonos primero al art. 6.2. de la *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación* que ya señala:

"Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente"

Este texto de la LODE se mantuvo vigente, con pequeños matices, en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, relativo a los deberes básicos de los alumnos -el primero de los cuales es el estudio-, artículo que en su apartado c), les impone la obligación de "respetar las normas de convivencia y disciplina del centro educativo"; en la LOE cuando dice en su CAPÍTULO I sobre Principios y fines de la educación, el Art.1) tiene como principio de esta ley:

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Se introducen pues algunos conceptos nuevos, muy interesantes como son “prevención”, “resolución pacífica” y la “no-violencia”. Además en los objetivos de la ESO desde la actual LOE ya se prevé un tratamiento muy concreto de este tema desde varios frentes:

Artículo 23. Objetivos.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

Por otro lado se estipula en el artículo 124) sobre Normas de organización y funcionamiento de los centros:

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

Los principios básicos por los que se regirán las normas de convivencia de los centros docentes, tanto para su información como para su tratamiento en caso de alteración, quedaron recogidos en el *Real Decreto 1543/1988* y posteriormente en el *Real Decreto 732/1995 por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros*

escolares, que surgieron a partir de la LODE. Concretamente, el RD 732/1995 pretendió crear un marco de convivencia tal que se hiciese casi innecesaria la adopción de medidas disciplinarias, y que promoviese una forma novedosa de afrontar las correcciones que resultaran inevitables, pues éstas deberían tener un carácter educativo, contribuyendo así al proceso general de formación del alumno. Este decreto se convertiría en un punto de referencia muy importante para todo el profesorado de centros docentes de aquellas comunidades autónomas que no poseyeran una legislación específica al respecto y, que evidentemente, sería necesario conocer para el desarrollo de los Reglamentos de Régimen Interno (RRI) en los que se deberán recoger las normas que vayan a presidir la convivencia en dichos centros y las medidas que se prevean en el caso de que surjan conflictos que perturben el normal desarrollo de las actividades escolares.

En nuestra comunidad autónoma, estos principios quedaron recogidos en el *Decreto 246/1991 sobre los derechos y deberes de los alumnos de centros docentes de niveles no universitarios* durante el periodo de vigencia de la LOGSE, hasta que se aprobó el RD 732/1995. En los artículos 19 y 20 del capítulo III, se plasman las obligaciones de los alumnos y las principales pautas de convivencia y disciplina que los alumnos deberían cumplir:

Art. 19: El estudio constituye un deber básico de los alumnos/as. Éste debe extenderse a las siguientes obligaciones:

- a) Asistir a clase y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.*
- b) Respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro escolar.*
- c) Seguir las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.*
- d) Respetar el ejercicio del derecho de estudio de sus compañeros.*

Art. 20: Los alumnos tienen el deber de respetar el ejercicio de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad educativa, lo que se concreta en las siguientes obligaciones:

- a) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, ideológicas, éticas o morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.*
- b) No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia personal o social.*

- c) *Respetar el carácter propio del centro, cuando exista, de acuerdo con la legislación vigente.*
- d) *Respetar y utilizar correctamente los bienes, muebles y las instalaciones del centro.*
- e) *Respetar el reglamento de régimen interno del centro.*
- f) *Participar y colaborar activamente, junto con el resto de los miembros de la comunidad educativa, con el propósito de favorecer el mejor desarrollo de la enseñanza, de la orientación escolar y de la convivencia en el centro.*

Asimismo, el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

1. *Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.*
2. *Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos.*
3. *Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:*
 - g) *A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.*
4. *Son deberes básicos de los alumnos:*
 - e) *Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.*

Además en las Disposiciones adicionales de este decreto ya se avanzaba que los centros docentes debían dotarse de reglamentos de régimen interno (RRI) con el objeto de establecer las normas de convivencia que garantizaran el correcto desarrollo de las actividades del centro y el respeto mutuo de todos los miembros de la comunidad educativa, así como que los RRI serían elaborados con la participación del alumnado y aprobados por el Consejo Escolar de dicho centro.

Los órganos y personas encargadas de organizar y velar el cumplimiento de estos principios quedaron estipulados legalmente en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación, y el Gobierno de los Centros de 9/1995, y en los sucesivos decretos, en cuyo Capítulo I, artículo 11,

se especifica que será el Consejo Escolar de cada centro (formado por director, jefe de estudios, representante ayuntamiento, representante administración, profesores del claustro, padres y alumnos) será el que:

- *Aprobará el RRI.*
- *Resolverá conflictos e impondrán las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, de acuerdo con las normas que establezcan a las administraciones educativas.*

Cabe señalar, también, que una de las competencias que corresponde a los directores de los centros educativos se refiere a estos temas:

Art. 21. Competencias del Director:

g) Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.

Posteriormente, en 1997, el Gobierno valenciano aprueba el Reglamento Orgánico Funcional de los Institutos de Educación Secundaria ubicados en el ámbito de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana en el Decreto 234/1997, para regular el funcionamiento y delimitar competencias y funciones en estos centros, en donde se mantienen las mismas competencias para el Consejo Escolar en materia de disciplina.

En el periodo de vigencia de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (10/2002) se introducen también una serie de indicadores ciertamente novedosos a tener en cuenta:

Capítulo II de la LOCE: De los derechos y deberes de padres y alumnos.

Art. 2. Alumnos.

3. El estudio es un deber básico del alumno que se concreta en:

- a) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos.*
- b) Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje.*
- c) Asistir a clase con puntualidad, (...)*

d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.

4. Además del estudio, son deberes básicos de los alumnos:

a) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales.

b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y

d) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.

En cuanto a los órganos de gobierno, de participación, de gestión y control de los centros docentes, en esta legislación se mantienen similares sus funciones en materia de disciplina. En el capítulo V, artículo 82 de la LOCE (2002) se recogen dichas funciones atribuidas al Consejo Escolar en los apartados siguientes:

d) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

e) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.

k) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

A diferencia de las anteriores prescripciones legales, este último apartado (k) también será atribuido al claustro de profesores del centro, dotando al conjunto de profesores de mayor nivel de participación e implicación sobre el ámbito de la disciplina escolar. Independientemente de que al profesor se le otorga la función de:

Art. 56. Funciones del profesorado:

c) Contribuir a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.

Y en cuanto a las competencias del director del centro en materia de disciplina, se realizan algunos matices que favorecerán el trabajo desarrollado hasta ahora para solucionar los posibles problemas de incumplimiento de normas y alteración de la convivencia en el centro escolar, como se puede observar en los siguientes apartados:

Art.79. Director:

b) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.

h) Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

Así pues, la resolución de los conflictos y la imposición de las correcciones en materia disciplinaria de alumnos será competencia de los consejos escolares de los centros escolares tal y como se establece desde la *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación*, la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación, y el Gobierno de los Centros de 9/1995* y el consiguiente articulado en el propio *Real Decreto 732/1995*, y del *ROF junto con los sucesivos decretos legales a nivel autonómico* (Decreto 246/1991, Decreto 234/1997 en la C. Valenciana).

En la Comunidad Valenciana, a nivel administrativo quedará todo organizado por Orden de 25 de noviembre de 2005, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y promoción de la Convivencia de los centros escolares (PREVI), que junto con la Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, se regulan los planes de convivencia de los centros escolares. Desde entonces, cada centro educativo deberá disponer de un Plan de Convivencia siguiendo el modelo orientativo que se marca en estos decretos:

- Procedimiento de actuación orientado a la prevención y a conseguir un adecuado clima en el centro.
- Elaboración y coordinación por el equipo directivo con la participación de la comisión de convivencia y asesoramiento y, en su caso, del psicopedagogo/a del centro.
- Modelo de actuación respecto del alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificultan levemente la convivencia escolar.
- Modelo de actuación respecto del alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificulten gravemente la convivencia escolar.
- Modelo de actuación delante de situaciones de posible acoso escolar o bullying.
- Procedimiento y actuaciones posteriores en el caso de que no se confirme la existencia de comportamientos de intimidación y acoso entre alumnos.

En la actual LOMCE 8/2013 se plantean las siguientes modificaciones en el tema que nos ocupa, respecto de la ley anterior.

Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos:

Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.»

Setenta y ocho. El artículo 124 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos

con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales. Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.

Ochenta. El artículo 127 en relación a las competencias del consejo escolar, queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

En cuanto a las funciones directivas (art. 132) esta ley dice al respecto del tema que nos ocupa:

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.

Y por último hay una nueva disposición final referente a unas modificaciones de la LODE (8/1985) donde se modifican algún apartado (2) y en concretos el f) art. 54 en cuanto a las facultades del director

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se modifica en los siguientes términos:

Uno. El apartado 2 del artículo 54 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Las facultades del director serán:

f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos y alumnas.

En definitiva, desde la creación de la Comisión de Convivencia en cada centro escolar quedan representados todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado alumno y familia (Real Decreto 732/1995) cuya función principal es “resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en el centro.

Acompañando a la nueva ley educativa puesta en marcha (LOMCE, 2013), se lanza la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. Esta misma ley, en el artículo 124, que regula las normas de organización, funcionamiento y convivencia en los centros docentes, ordena que los centros

elaboren un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas, y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento. Asimismo, reconoce a los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras como autoridad pública en los procedimientos de adopción de medidas correctoras (art. 124.3), y ordena que las administraciones educativas faciliten que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento (art. 124.4).

La presente orden, pues, al tiempo que actualiza las medidas de promoción de la convivencia en los centros docentes, a través de la elaboración, desarrollo, revisión y/o evaluación de sus planes de convivencia, establece los protocolos de actuación e intervención ante las situaciones de acoso escolar y ciberacoso, en las alteraciones graves de la convivencia, el maltrato infantil, las situaciones de violencia de género en el ámbito educativo y en las agresiones al profesorado y/o personal de administración y servicios.

En su artículo 5:

3. Es competencia de la dirección del centro, favorecer la convivencia en el centro y resolver los conflictos, de acuerdo a los criterios fijados en el reglamento de régimen interno y en el plan de convivencia.

4. Conseguir un clima adecuado de convivencia es una responsabilidad de toda la comunidad educativa. Por ello, el plan de convivencia incluirá acciones para concienciar y sensibilizar a todos los miembros que la componen: profesores, alumnos, familias, personal no docente, y agentes, profesionales o mediadores interculturales del entorno que participen en la vida del centro.

En el Artículo 8 sobre *Medidas y acciones orientadas a la promoción de la convivencia y a la prevención de conflictos, para conseguir un adecuado clima educativo en el centro:*

Las actuaciones preventivas a las que se refiere el artículo 4, apartado tercero, de esta orden deberán ser coherentes con los diferentes planes del centro y desarrollar las acciones propuestas en el Decreto 30/2014, de 14 de febrero, en todo aquello que haga referencia a los compromisos establecidos entre familia y tutor. Se actualizarán cada curso en la programación general anual, teniendo en cuenta el informe realizado por la comisión de convivencia en el curso anterior y las nuevas necesidades detectadas.

Siguen apareciendo y se refuerzan las acciones como:

Artículo 9. Aula de convivencia

Artículo 10. Mediación en la resolución de conflictos

Y por primera vez se presenta un anexo con procedimientos de intervención ante supuestos de violencia escolar, acoso escolar y ciberacoso. Otro anexo específico sobre cómo actuar ante el maltrato infantil y también ante la violencia de género.

Y así es como queda ordenado y regulado el tema de la disciplina y la convivencia en los centros escolares en el marco legislativo hasta nuestros días y en nuestra Comunidad Autónoma.

1. 4. INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.

Desde una perspectiva general y legal, actualmente encontramos los intereses e inquietudes sociales para abordar la educación social y la prevención de los comportamientos antisociales basados en la educación para la tolerancia, la paz individual y entre los pueblos. En una primera visión hemos señalado las actuaciones gubernamentales en torno a los Planes de Política Educativa para la prevención de la violencia y Programas de mejora de la Convivencia Escolar. Éstos son documentos institucionales donde se analiza la problemática social de los centros, y se facilitan orientaciones para las actuaciones y la intervención a posteriori. En todos ellos se hace hincapié en la importancia de que participe en dichos programas el profesorado, el alumnado y las familias.

En España, los programas de intervención desarrollados con esta finalidad están diseñados en su mayoría, en torno a dos grandes objetivos. Por un lado la disminución de los actos violentos y, por otro, la prevención, mediante la mejora o creación de un buen clima de relaciones interpersonales en el centro escolar, basado en los principios democráticos del respeto mutuo. Ahora bien como señalan Ortega y Del Rey (2001) las estrategias de intervención llevadas a cabo para el desarrollo de estos programas podemos subdividirlas en cuatro categorías: actuaciones dirigidas al cambio en la organización escolar; actuaciones dirigidas a la formación del profesorado y propuestas concretas para el aula; programas específicos a aplicar en situaciones de violencia con escolares. En esta investigación presentamos algunas de esas propuestas concretas desarrolladas *en y para* el aula y/o el centro y otras más específicas para situaciones concretas son las que más se asemejan nuestra investigación.

En cuanto a las propuestas de intervención en el aula, encontramos varias líneas de actuación: gestión del clima social del aula; el trabajo curricular en grupo cooperativo; actividades de educación en valores; actividades de educación de sentimientos; actividades de estudio de dilemas morales y actividades de dramatización.

Un ejemplo de propuesta de trabajo en el aula es la desarrollada por Ortega y colaboradores (1999) bajo el modelo SAVE y el Programa de prevención del Maltrato entre Escolares; con la que se buscaba interiorizar los valores de respeto mutuo, la solidaridad y la paz mediante actividades de reflexión y debate sobre la vida afectiva y relacional de los escolares. Las actividades y reflexiones consecuentes tienen como objetivo la toma de conciencia que los comportamientos anti-sociales o violentos tienen para todos los protagonistas.

El trabajo con dilemas morales es también muy utilizado con este fin; acompañado de mayor motivación por los conflictos morales que se crean en el grupo aula, ya que potencian el pensamiento crítico y la reflexión sobre las realidades sociales planteadas. En este sentido Díaz-Aguado (1996a) estudia los programas de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión en la adolescencia.

La evaluación experimental de muchos de estos programas ha permitido comprobar su eficacia a la hora de prevenir y/o reducir las situaciones de exclusión y de violencia en la escuela, así como para promocionar actitudes contrarias a distintos tipos de violencia, como los que señalamos a continuación:

- *Los Círculos de Calidad* (Smith, y Sharp, 1994), donde un grupo de personas se reúnen regularmente con el interés de identificar, analizar y resolver problemas comunes y cuyos resultados demuestran la efectividad ante situaciones en las que se demanda la motivación de los alumnos para alcanzar objetivos muy concretos, tal y como ocurre con el tema de la violencia escolar. Este mismo programa ha sido utilizado en España, en el proyecto SAVE (Ortega, 1997).
- Destacan también otros programas como la *Mediación de conflictos* (Fernández, 1998a), que consiste en que un grupo de personas que deben ser aceptadas por la Comunidad Educativa como mediadores, son preparadas para desempeñar una serie de funciones específicas en la resolución de los conflictos que se generan en su entorno. Generalmente se les forma en habilidades sociales e, intervienen en la resolución de conflictos cuando las situaciones de violencia no son graves. El estudio de Morales y

Caurín (2014) aporta datos sobre la importancia de una idónea percepción e identificación de los conflictos para la creación de unos espacios de entendimiento, que además de dialógicos tienen un marcado carácter geográfico, ético, pedagógico y didáctico. La crítica percepción del conflicto es posible mediante la formación y la participación activa. La predisposición para contemplar formas de resolución de los conflictos no violentas de manera conjunta a la visibilidad de todos los agentes implicados permite abordar el conflicto de una manera más reflexiva y coherente. La mediación en este sentido propicia la reconsideración de las concepciones previas y de la posible deformación de los procesos de percepción, que inciden en los espacios subjetivos, mediante la metacognición. Este trabajo ha mostrado la deformación existente en los procesos de percepción y cómo la formación puede corregir esta desvirtualización del conflicto.

- Por otro lado, la Ayuda entre Iguales, que Ortega y Del Rey (1999) han importado y puesto en práctica en nuestro país consisten en que un grupo de varios/as chicos/as actúan como consejeros y ayudantes de chicos/as que están en proceso de sufrir o haber sufrido violencia, maltrato o abuso. Tiene como finalidad que estos chicos/as encuentren solución a reflexión a sus problemas a través de la conversación y el apoyo con otros.
- El Método Pikas (1989) es una estrategia de intervención social utilizada para desvincular a víctimas y agresores. Parte del conocimiento de la estructura del grupo violento que ataca a una víctima indefensa, se planifica la modificación de las relaciones sociales entre ambos, para modificar las conductas agresivas e incluso, que sea el agresor el que termine ayudando a la víctima. Esto se consigue con sesiones individuales de trabajo con cada uno de los miembros. Este método también ha sido utilizado en el proyecto SAVE (Ortega, 1997).

Otro trabajo relacionado con la prevención de la violencia escolar que consiste en evaluar la eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar fue el Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) que han desarrollado los autores a lo largo de cuatro años en un colegio de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga. El programa muestra una interesante vía para intervenir preventivamente, antes de que la violencia tenga ya una consideración de grave, y evidencia su utilidad para reducir tensiones y mejorar las relaciones interpersonales. En el apartado de la intervención, es interesante el de Segura

Morales (2004), quien señala cuatro aspectos básicos para conseguir la educación de la persona a través de un programa educativo eficaz: enseñar a pensar, educación emocional, crecimiento en valores morales y entrenamiento en habilidades sociales.

En este mismo sentido, cabe señalar el Programa de Resolución de Conflictos de Fernández (1998a) como proyecto innovador para el cambio en la organización escolar ya que implican todos los miembros de la comunidad educativa en unos ámbitos espacio-temporales que permitan el enriquecimiento mutuo entre estos colectivos, a través de valores, de diálogo y de cooperación. Fue creado en Madrid, pero desarrollado en varias comunidades autónomas.

Muñoz, Carreras y Braza (2004), estudian los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria, a su juicio, una de las principales preocupaciones del profesorado de dicha etapa. Citan la impulsividad como la causa más frecuente de actitudes disruptivas que mantienen los alumnos y que dificultan el normal desarrollo de las clases. Apuntan en sus conclusiones hacia el diseño de estrategias de intervención, orientadas a la modificación de las competencias sociales por estar directamente relacionados con la disminución de la conflictividad escolar.

Álvarez-García y otros (2014), buscan la mejora de la convivencia en los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. Muestran algunos procesos que permiten afrontar constructivamente los conflictos (negociación, mediación y consenso en grupo), y tratan también los principios, habilidades y actitudes necesarios para poner dichas estrategias en práctica.

El programa de Pérez (2009), pretende intervenir en el alumnado para que aprendan los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, así como elaborar sus propias normas y adquieran habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

Mateos-Aparicio (2009), con su tesis evalúa la efectividad de los programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en el centro de ESO en la provincia de Ciudad Real. Mediante la técnica de investigación - acción demostró que los programas de entrenamiento de las habilidades sociales eran los que mejores resultados mostraban en el intento de reducir los comportamientos perturbadores y mejorar el clima social de los alumnos de 1º ciclo de ESO. Además de obtener información también desde la visión del profesorado, siendo éstos partidarios de utilizar los estilos de enseñanza más democráticos junto con estrategias de solución de conflictos.

En el ámbito de la Educación Física, en nuestro país, mayoritariamente los estudios sobre convivencia, violencia, valores y actitudes han comenzado más por el ámbito de entrenamiento,

rendimiento y competición que envuelve al mundo deportivo, en concreto han sido estudios realizados desde la Psicología orientados más a actuar sobre las conductas sociales y personales que el deporte promueve y la violencia en el terreno deportivo (Cagigal, 1981; Escartí, y Balaguer, 1993; Gutiérrez, 1995; Durán, 1996 a y b; Torregrosa y Lee, 2000; Cruz et al. 1991, 1996, 1997, 2001; Gutiérrez y García-Ferriol, 2001).

Cada vez son más los trabajos que se dirigen hacia el estudio de la educación en valores y actitudes dentro del contexto escolar de la Educación Física y Deportiva desde la Psicología (Palacios, 1991; Gutiérrez y González-Herrero, 1995; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1996; Vivó y Gutiérrez, 2001) y desde hace poco tiempo, también desde la Pedagogía (Pérez-Samaniego, Devís y García, 1999; Pérez-Samaniego y Devís, 2003; Blández, 2001) hacia la intervención psico-educativa en estos contenidos.

En una sociedad con graves tendencias deshumanizadoras, sobre todo en el contexto del deporte espectáculo, cobra gran importancia la concepción más humanista de la educación física. Más desde la perspectiva reconceptualista que desde la teoría crítica, pretende conseguir un cambio social a través de la educación y la lucha contra las desigualdades e injusticia social, donde el profesor pasa a ser un investigador de su propia práctica docente, más reflexivo, más crítico y más relacionado con teoría y práctica (Moreno y Hellín, 2001); es un modelo que defiende firmemente la labor del profesor de educación física, por sus conocimientos y su dedicación para contribuir al fomento de una educación moral y personal de sus alumnos y, con el cual, nosotros coincidimos.

Los numerosos estudios desde las ciencias sociales han tratado de explicar la influencia que la práctica física y deportiva tiene sobre el desarrollo del carácter y el razonamiento moral. De estos estudios, se pueden extraer ya diversas conclusiones, entre las que se destaca el claro convencimiento generalizado de que el deporte, como la mayoría de las actividades no es *a priori* ni bueno ni malo, y que tiene el potencial para producir tanto resultados positivos como negativos (Gutiérrez, 2003).

Vera (2007) con su tesis estudió los efectos que tiene la cesión de responsabilidad al alumno en la evaluación, a partir de las diferentes variables contextuales del aula de educación física escolar y la disciplina. En ella, se utilizaron cuestionarios para medir la responsabilidad en la evaluación, el autoconcepto físico, la percepción de éxito, las estrategias motivacionales, las razones para la disciplina, las estrategias para mantener la disciplina, la percepción de igualdad de género y las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. Los resultados mostraron que el alumnado participante en el programa de cesión de responsabilidad valoraba en mayor medida la

responsabilidad concedida, se mostraban más motivados hacia la tarea y al clima, se percibían menos discriminados, mostraban menos actitudes orientadas al resultado y percibían con más énfasis el interés del maestro por mantener la disciplina en clase.

Un claro ejemplo lo encontramos en el denominado “Proyecto Esfuerzo”, elaborado por Hellison (1995), cuyo objetivo prioritario es el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través de la práctica deportiva extraescolar en jóvenes marginales. En España, una experiencia similar fue llevada a cabo por el Grupo Girasol (2003) que proponen una escala de responsabilidad y autonomía en la que los alumnos van progresando de manera continua de un nivel a otro; mediante diversas estrategias que les llevan a la reflexión, como los cómics, los juegos cooperativos o los contratos personales y grupales, este proyecto va dirigido a alumnado de Primaria.

Otro trabajo de gran importancia ha sido el realizado más actualmente por Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, (2014), titulado “Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa”, en el que explican que una de las claves de la educación física es la mejora de la convivencia entre los escolares. La vivencia de emociones positivas o negativas en las situaciones motrices tiene una relación directa con la educación de las relaciones interpersonales. En este estudio se examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz. Participaron 81 estudiantes (Edad = 21,05 años, DT = 2,06; 22 chicas y 59 chicos) del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (Universidad de Barcelona). Se utilizó la escala validada de juegos y emociones (GES). Tras cada actividad los alumnos anotaron la intensidad experimentada en trece emociones y realizaron un comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa. El estudio empleó métodos mixtos, y complementó el análisis de los datos cuantitativos con el de los datos cualitativos. Los resultados confirmaron la contribución de la expresión en la vivencia de experiencias positivas.

En el contexto educativo, la Educación Física con sus distintos contenidos (habilidades, deportes, juegos, cualidades físicas...) es un área de transmisión de conocimientos, procedimientos y actitudes, sobradamente demostrados a lo largo de su presencia en todos estos años dentro del currículum oficial. Por tanto, puede y debe contribuir a la formación integral de las personas, y no sólo porque lo determinen los dictados oficiales. Esto supone que debe proporcionar a sus alumnos, conocimientos, procedimientos o habilidades, y también, actitudes deseables dentro de la cultura y la sociedad actual. El desarrollo de competencias, el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje de habilidades o estrategias procedimentales parece obvio y está presente en la mayoría de las programaciones de aula. Sin embargo, el abordar una enseñanza de

actitudes, valores y normas desde éste área no parece tan claro ni tan explícito como para el resto de los contenidos. Por un lado se habla de contenidos actitudinales específicos dentro de cada área y, por otro lado se consideran unos temas de especial relevancia en la sociedad actual, pero que al no constituir áreas curriculares con entidad propia se han desarrollado a lo largo de todo el currículum como *temas transversales* hasta el momento.

1. 5. PLAN DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

En todas las comunidades autónomas ha surgido la necesidad de abordar el problema de la convivencia escolar, pero en muchas de ellas la respuesta ha sido de orden preventivo, como la prevención de la violencia escolar, la mejora de la convivencia y el clima de las relaciones sociales, y la gobernabilidad de los centros escolares.

La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana puso en marcha en el año 2005 el Plan de Prevención y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana llamado PREVI, que recoge a través de protocolos las incidencias sobre violencia en las escuelas.

Tal y como se expone en la página Web de esta Conselleria, el PREVI ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades referentes a problemas de convivencia, detectadas por la propia comunidad educativa. Este plan contempla tres tipos de medidas:

- 1.- Medidas de prevención dirigidas al Sistema Educativo para que se pueda intervenir con instrumentos sencillos y operativos y lograr que todos se sientan seguros.
- 2.- Medidas de prevención concretas dirigidas a la población en riesgo. Con ellas se pretende que todo alumno que pueda sufrir alguna situación de violencia se sienta inmediatamente atendido.
- 3.- Medidas de prevención y sensibilización dirigidas a toda la sociedad, ya que toda ella ha de verse implicada.

Desde los propios centros escolares surgen iniciativas que intentan que la tolerancia y el respeto entre todos los niños, sea cual sea su origen, sea un punto de unión y no de conflicto. Sin embargo, en muchas ocasiones estos intentos fracasan. Si hay un lugar donde los niños deben estar a salvo de comportamientos y actitudes violentas, además de dentro de su familia, éste es sin duda

alguna la escuela, a la que se acude no sólo para la mera adquisición de conocimientos, sino también para aprender a convivir sin violencia y con respeto entre todas las personas, con independencia de lugar de origen o de cómo sean.

La escuela, por lo tanto, debe ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que debe quedar excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación. Pero, como decíamos, no se trata solo de una cuestión de educación, sino también y, fundamentalmente, de una cuestión que afecta a los derechos esenciales de los niños, de las familias y de los profesores.

En el informe del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007: 67- 79), se valora la convivencia en los centros, con la opinión de los tres sectores implicados: alumnado, profesorado y familias.

- ✓ La opinión del alumnado ofrece una imagen positiva del clima de convivencia, pues el 62% opina que en sus centros existe orden y el 66% que sus docentes mantienen el orden en clase. En cuanto a las normas, los resultados son menos satisfactorios: solo el 51,5% se siente satisfecho con la coherencia de su aplicación y el 49,3% cree que en su clase se trata a todos los alumnos por igual. El 83% dice sentirse muy bien en el centro y que tiene muchos amigos y el 63,8% piensa que las relaciones con sus profesores son buenas.
- ✓ La valoración de los profesores es aún más positiva, al considerar que existe orden en clase el 83%, que son adecuadas las normas el 82,3% y que las relaciones con sus alumnos son buenas el 88,2%. Sí, en cambio, piensan el 55,9% que la aplicación de los criterios de las normas es diferente entre profesores.
- ✓ Las familias valoran positivamente el orden un 82,2%, consideran adecuadas las normas un 81,6% y creen que los profesores tienen el mismo criterio al aplicar las normas un 66,2%.

La primera conclusión a la que llega este estudio es que la comunidad escolar valora positivamente el clima de convivencia que existe en los centros escolares, sobre todo en el caso del profesorado, es decir, que la situación actual de nuestros centros educativos no debe calificarse de alarmante. Hay, por lo tanto, que lanzar un mensaje tranquilizador a la sociedad, aunque sigamos trabajando en ello, pues todavía no alcanzamos índices muy buenos, y una parte importante de alumnado, de familias y profesores creen que esta situación podría mejorarse, dados los resultados anteriores.

Pues si hacemos un examen más profundo de los resultados de la investigación se pone de manifiesto que la convivencia en nuestras escuelas dista mucho todavía de aproximarse a un nivel mínimo exigible. Lo cierto es que en los centros educativos investigados se producen situaciones de maltrato: el 45 por 100 de los alumnos encuestados sufren agresiones verbales con cierta frecuencia y más del 17 por 100 manifiestan haber sufrido agresiones físicas directas. Por lo tanto, habrá que poner todos los medios a nuestro alcance para que el deterioro de la convivencia no progrese y corregir estas situaciones.

Para entender a qué nos referimos, debemos aclarar que el comportamiento disruptivo, que es el que más tiempo ocupa al profesorado en las aulas, lo podemos entender como el ejercido por jóvenes que tienen mucha dificultad en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable. Los adultos y las instituciones sociales los consideran "malos alumnos" y hasta incluso, en algunos casos, pre-delinquentes. Muchas de estas conductas son comportamientos que podrían caracterizarse como de alta frecuencia y de baja intensidad, cometen muchos actos pero leves en su mayoría, salvo en los casos en que la ecuación se plantean al revés, casos de baja frecuencia y alta intensidad, y que saltan pronto a los medios de comunicación: grabación de una paliza a un alumno por parte de sus compañeros, colgándola posteriormente en "you-tube", agresión a algún profesor, etc., aunque por una generalización excesiva la impresión que tiene la sociedad es que hay un importante número de jóvenes violentos en nuestras aulas y que solo son capaces de exhibir un comportamiento 100% antisocial algunos pocos.

Con todo esto la Comunidad Valenciana salva el tema de la Convivencia en los centros escolares, aunque todavía queda mucho por hacer y por revisar, ya que nuestros alumnos están continuamente cambiando y evolucionando a ritmo de las sociedades y, así deberían hacerlo los sistemas organizativos y educativos que nos dirigen. A continuación se presenta una comparativa legal referente al tema que nos ocupa, a nivel nacional y a nivel autonómico.

Del análisis y comparación de esta normativa podemos deducir que las Comunidades Autónomas aplican el marco legal establecido por el Estado y, completan dicha normativa mediante una legislación autonómica que se adapte a las condiciones escolares de la Comunidad Valenciana, y a la espera de nuevas resoluciones legales ante la nueva ley educativa.

Tabla 1. Tratamiento legal de la disciplina en España. Fuente: elaboración propia.

TRATAMIENTO LEGAL DE LA DISCIPLINA Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLARES		
AMBITO	NACIONAL	COMUNIDAD VALENCIANA
textos legales	<p>LODE de 1985 , LOGSE DE 1990</p> <p>RD. 1543 de 1988</p> <p>RD. 732 de 1995</p> <p>LOPEGC de 1995</p> <p>LOCE de 2002</p> <p>LO 1/2004 de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>LOE de 2006</p>	<p>---> D. 246 de 1991 sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios</p> <p>---> D. 233 de 1997 por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las escuelas de Ed. Infantil y Ed. Primaria.</p> <p>--->D. 234 de 1997 por el cual se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria.</p> <p>---> Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares (PREVI).</p> <p>[DOCV 27/10/2004] DECRETO 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunidad Valenciana.</p> <p>--->Orden de 25 de noviembre de 2005, por el que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar enmarcada dentro del PREVI.</p>

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

	LOMCE de 2013	<p>--->Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes.</p> <p>[DOCV 17/09/2012] DECRETO 136/2012, de 14 de septiembre, del Consell, por el que modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunitat Valenciana.</p> <p>ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. Destacar: <i>Artículo 10. Mediación en la resolución de conflictos</i></p>
CONSEJO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprobar el RR del centro.</i> - <i>Resolver conflictos.</i> - <i>Imponer correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, de acuerdo con las normas que establezcan a las administraciones educativas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprobar el RRI del centro.</i> - <i>Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.</i> - <i>Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro</i>
DIRECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la convivencia en el centro - Imponer las correcciones, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables. - Favorecer la convivencia en el centro. - Resolver los conflictos - Imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

		<p>educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
JEFATURA ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coordinar y velar las actividades de carácter académico, orientación y complementarias del profesorado cuando no esté el directo.</i> - <i>Comunicar al director todas aquellas conductas tipificadas como faltas.</i> 	<p><i>Conseguir un clima adecuado de convivencia es una responsabilidad de toda la comunidad educativa. Por ello, el plan de convivencia incluirá acciones para concienciar y sensibilizar a todos los miembros que la componen: profesores, alumnos, familias, personal no docente, y agentes, profesionales o mediadores interculturales del entorno que participen en la vida del centro.</i></p>
CLAUSTRO PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aportar al consejo escolar del centro criterios y propuestas para la elaboración del RRI.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.</i>
PROFESORES/ TUTORES	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Informar a jefatura y dirección de aquellas conductas contrarias a la norma y gravemente perjudiciales para la convivencia del centro</i> - <i>Aplicación de medidas correctivas de carácter leve.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contribuir a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática</i> - <i>Aplicar medidas correctivas de carácter leve.</i>
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Asistir a clase y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.</i> - <i>Respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro escolar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos.</i> - <i>Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje.</i> - <i>Asistir a clase con puntualidad, y</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Seguir las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.</i> - <i>Respetar el ejercicio del derecho de estudio de sus compañeros.</i> - <i>Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, ideológicas, éticas o morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.</i> - <i>No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia personal o social.</i> - <i>Respetar el carácter propio del centro, cuando exista, de acuerdo con la legislación vigente.</i> - <i>Respetar y utilizar correctamente los bienes, muebles y las instalaciones del centro.</i> - <i>Respetar el reglamento de régimen interno del centro.</i> - <i>Participar y colaborar activamente, junto con el resto de los miembros de la comunidad educativa, con el propósito de favorecer el mejor desarrollo de la enseñanza, de la orientación escolar y de la convivencia en el centro.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación.</i> - <i>Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales.</i> - <i>Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.</i> - <i>Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.</i> - <i>Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.</i>
--	--	---

<p>CARACTERÍSTICAS DE LAS MEDIDAS CORRECTIVAS</p>	<p>Tener un carácter educativo y recuperador.</p> <p>Respetar el derecho del resto del alumnado.</p> <p>Procurar la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Respetar el derecho a la educación y, en su caso, el derecho a la escolarización.</p> <p>No ser contrarias a la integridad física y la dignidad personal del alumno/a.</p> <p>Ser proporcionales a la conducta del alumno.</p> <p>Contribuir a la mejora de su proceso educativo.</p> <p>Tener en cuenta la edad así como las circunstancias personales familiares o sociales del alumno...</p> <p>Graduar las medidas teniendo en cuenta todo lo anterior, las circunstancias paliativas o las agravantes.</p>
---	--

CAPÍTULO 2. LOS VALORES BÁSICOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO 2: LOS VALORES BÁSICOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

La convivencia escolar requiere de una educación en valores si pretende generar ciudadanos reflexivos, críticos, participativos, constructivos, tolerantes y responsables, por ello, cualquier programa de intervención en este sentido incluye el trabajo con valores y actitudes en sus propuestas. Por ello, a continuación, presentaremos una parte teórica explicativa que nos ayude a entender nuestro proyecto.

2. 1. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

En este capítulo pretendemos aclarar la terminología utilizada, en cuanto al término “valor”, no solo tratando de entender su naturaleza sino que además abordaremos el concepto de valor como contenido de aprendizaje. Del mismo modo, las actitudes y las normas también tendrán un tratamiento similar con la intención de aclarar conceptos y vincularlos al área de la investigación.

Comenzando por la cuestión de qué son los valores, podemos decir que su definición es difícil de concretar, pues desde diversas áreas, filosóficas, psicológicas y sociológicas se ha tratado de dar sentido y respuesta a esta cuestión, con visiones bien distintas, entre las que resumimos y seleccionamos aquellas que son más afines a nuestra investigación.

Desde una vertiente filosófica se exponen planteamientos variados a la hora de definir los valores tal y como recogen Llopis y Ballester en 2001:

- Un planteamiento subjetivo general donde los valores son realidades subjetivas y es el sujeto quien otorga valor a las cosas: los valores son por y para los individuos.
 - o las proposiciones de valor son imperativos éticos y estados emocionales que no afirman la verdad o falsedad de la realidad, sólo expresan estados emocionales del sujeto (Ayer, 1979).
- Un planteamiento objetivo en el que los valores guardan una relación intrínseca entre el ser y el valer, entre el mundo, el hombre y la concepción de los valores:

- Los valores en sí mismo son absolutos, existen de por sí, aunque ningún hombre los percibiera y experimentara (Scheler, 1942).
- Y un planteamiento más relacional, donde los valores se van a plantear como realidades que emergen de las relaciones entre el sujeto y los objetos, pero entendidos y explicados en distintas perspectivas:
 - El valor es una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas. Los contenidos valorales siempre lo son en una situación determinada histórico-cultural y personal (Frodingi, 1982).
 - Los valores son realidades extrasubjetivas, no son definibles ni delimitables en el tiempo y en el espacio, sino en la riqueza de posibilidades de interacción ante el sujeto y el objeto vistos como ámbitos, los valores han de ser buscados y co-instaurados como algo trascendente y nunca poseíble como un objeto, lo cual exige la colaboración del hombre (López Quintas, 1989).

Por otro lado, hay una serie de concepciones psicológicas que tratan de explicar los valores desde otras perspectivas como el neoconductismo, el cognitivismo o la corriente humanística:

- El posicionamiento neoconductista, se preocupa por conocer y explicar la conducta de los hombres como organismo que interactúa con el ambiente respondiendo a estímulos que éste provoca.
 - Las personas actúan para mejorar el mundo y progresan hacia mejores formas de vida por buenas razones, y entre estas razones podemos contar ciertas consecuencias de su conducta y entre las consecuencias está todo aquello que las personas valoran y califican como bueno (Skinner, 1986).
- En cambio, una concepción humanística defiende la afirmación del hombre interior, del hombre autónomo y no dependiente absolutamente de su medio ambiente.
 - El ser humano tiene (además de necesidades básicas) necesidades superiores, necesidades instintivas que forman parte de su estructura biológica como la necesidad de dignidad y respeto y la de tener libertad para el propio desarrollo (Maslow, 1989). Estas necesidades de crecimiento son los llamados "valores del Ser" o

metanecesidades, ya que se comportan por una parte como necesidades, y constituyen por otra parte los llamados valores propios de la persona (Llopis, 2001).

- La madurez humana implica la capacidad de valorar autónoma, libre y conscientemente las propias experiencias y de tomar las propias decisiones. La auténtica valoración es siempre subjetiva, y se convierte en objetiva cuando es asumida por el grupo social (Rogers, 1982).
- La psicología cognitiva pretende dar explicación a los significados que los seres humanos creamos a partir de los encuentros con el mundo. Por ello sus aportaciones hacia el concepto de valor van más referidos al cómo se construyen, hasta llegar a las teorías del desarrollo moral.
 - Los valores como interpretaciones cognitivo-afectivo-emotivas de la realidad están sujetos, en su asimilación y en su creación a las capacidades que el hombre posee para ello (Piaget, 1990; Vigotsky, 1988).
 - Los valores son construcciones interpretativas de la realidad, e interpretaciones con significado, y en cuanto son asumidos por los individuos a través de las relaciones sociales (lenguaje y cultura), van definiendo su propia identidad y personalidad (Bruner, 1991).
- Entre la psicología y la filosofía, encontramos la vertiente sociológica intentando también dar fundamento a los valores desde varias perspectivas, entre la que destaca la vertiente psico-social, tratando de explicar cómo los hombres construyen la realidad social y con ella los valores.
 - La realidad de la vida cotidiana implica una necesaria asunción de esta realidad significativa, como miembro de esa sociedad y, por tanto, los valores, como formando parte de esa realidad interpretada, y las actitudes tendrán que ser asumidos igualmente por cada uno de los miembros que se incorporen a dicha sociedad (Berger-Luckmann, 1984). Es a través del proceso de socialización cómo se consigue transmitir conocimiento, valores, normas, actitudes y comportamientos a los nuevos miembros de una sociedad. Primero a nivel subjetivo de cada individuo y secundariamente a nivel objetivo con la realidad y la sociedad que le rodean.

Finalmente, sin pretender acabar el tema, ni querer concretar estas ideas y planteamientos en una definición, nos centraremos en las concepciones pedagógicas de lo que son los valores expresados en los siguientes términos:

- Rockeach (1979: 24): “un valor es una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es, personal o socialmente, preferible a un opuesto modo de conducta o estados finales de existencia”.
- Marín (1993: 172) definía el valor como “toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias o necesidades”.
- Gervilla (1998: 400) dice que “el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”.
- Llopis (2001) explica que los valores son interpretaciones de la realidad con una significatividad, fundamentada, comprensiva y afectivo-emotiva, duraderas en el tiempo, que prescriben cómo debe ser, preferentemente, el modo de actuar de las personas humanas en el marco de una cultura. Estas interpretaciones lo son de la cultura alcanzada por una sociedad y de los individuos que las personalizan.
- Escámez (2007:16) define que “los valores son cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas, y que merecen ser estimadas”.

Por tanto, concretamos que un *valor* es una concepción de *lo preferible* frente a lo opuesto, lo *no preferible*, y esta preferencia viene marcada por la concepción personal del propio sujeto y es aprendida desde el sistema social al que pertenece el sujeto con cierta obligatoriedad. Por tanto no sólo responde a lo que es preferente, sino que ¿es preferente *para quién?* ¿*Para uno mismo?* ¿*Para los otros?* Así pues los valores no sólo pueden atribuirse de forma individual sino también grupal.

Todo esto guarda una íntima relación con el *autoconcepto*, ya que éste es el que determina la preferencia de los modos de actuar según la percepción de competencia y de satisfacción personal ante un hecho o situación. Es decir, los valores son convicciones de lo preferible, y son necesarios en cuanto que proporcionan satisfacción; esta satisfacción hace considerar al sujeto

como competente y moral, exaltando así el concepto de sí mismo que se ha formado influenciado por los distintos agentes sociales.

La transmisión de valores en el contexto social se inicia desde los primeros años de vida, y se repite sucesivamente en cada generación. El sujeto va formando y consolidando un sistema de valores propios a través de un aprendizaje sucesivo. Un sistema de valores que mantendrá una organización y una jerarquía determinada como reflejo de su propia identidad y que tratará de perdurar en el tiempo a lo largo de su proceso de maduración personal y social, y sólo cuando ese sistema se haya interiorizado se podrá hablar de un arraigo profundo y sólido de los valores en él integrados. Los valores son así creencias perdurables en el tiempo, pero no son inamovibles, pues los diversos contextos y personas con las que se interactúa, o los diferentes estudios e ideologías, pueden provocar en el sujeto un conflicto interno de valores lo cual le obligará a reorganizar su sistema según sus nuevas preferencias. El cambio de valores en un individuo es posible, tanto en sentido positivo como en el negativo, pero en ello intervienen diferentes factores como: la madurez personal, el cambio socio-cultural o la experiencia personal. Aquí es donde la educación en valores cobra su mayor importancia y obtiene sus resultados.

El siguiente esquema refleja el concepto de valor y la estructura del mismo:

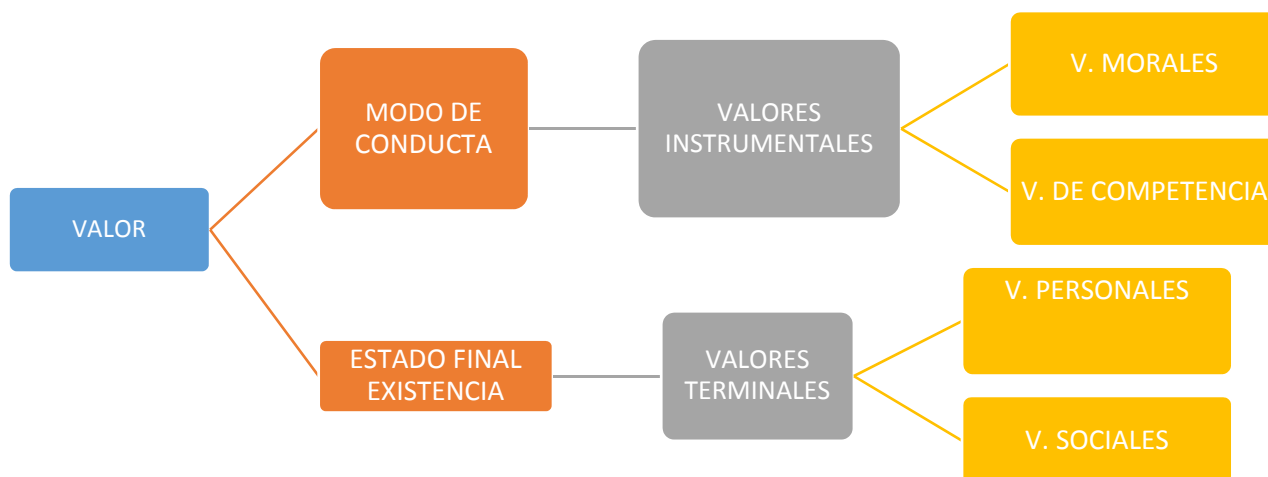


Ilustración 2. Estructura de los valores. Fuente: elaboración propia.

Por tanto, si consideramos los valores como contenidos de aprendizaje conviene detenerse un poco en aspectos como: qué caracteriza a los valores, qué funciones desempeñan en

la vida de las personas, qué lugar ocupan en la personalidad o por qué deben ser tratados en la educación, entre otras cuestiones.

Escámez, Llopis, García y Pérez (2007) ante la pregunta *¿para qué sirven los valores?* asignan a éstos una serie de funciones:

- Son una forma de guiar nuestra vida
- Son capaces de satisfacer las necesidades humanas
- Nos orientan en la percepción hacia los demás
- Sirven de criterio para la evaluación de todo lo que nos rodea
- Son una motivación de conductas
- Mantienen y promueven la autoestima
- Contribuyen al desarrollo, al conocimiento y a la autonomía personal.

Ahora bien, para tener un concepto claro de lo que es un “valor” cabe hacer la distinción de todos aquellos conceptos que limitan con el significado de éste, en especial, es necesario diferenciarlo del concepto de actitud y de norma. Digamos que los valores van a guiar las actitudes de las personas, sin embargo, existe cierto rasgo de obligatoriedad en ellos que no lo está en las actitudes. Pero concretamente, ¿qué son las actitudes? Por ello, a continuación trataré de resumir y concretar estas diferencias.

Coincidiendo con estos autores, entendemos que tradicionalmente se ha considerado que la actitud tiene tres componentes fundamentales: el afectivo, el cognitivo y el conductual. El componente afectivo se refiere a los sentimientos o evaluación afectiva sobre algún objeto, persona, resultado o suceso; el cognitivo denota conocimiento, opinión, idea, convicción o pensamiento en torno a un objeto, persona, resultado o suceso; y el conductual dice en relación a la conducta en presencia de un objeto, persona, resultado o suceso.

Una de las principales diferencias entre estos términos, radica en que los valores se consideran creencias o convicciones, pertenecientes al ámbito del conocimiento; mientras que en las actitudes predomina el ámbito sentimental, al tener gran carga afectiva. La actitud ha sido descrita como *“la disposición favorable de un sujeto hacia un objeto dado”*; un persona puede poseer tantas actitudes como relaciones tenga con lo que le rodea, y si lo tuviéramos que cuantificar podríamos hablar de centenares; mientras que el número de valores está más limitado, en cuanto que supone un ideal que trasciende a situaciones concretas, y por tanto no serían más que algunas decenas.

Las definiciones de actitud son numerosas y diferentes según la perspectiva teórica desde la cual se estudia (Allport 1935; Rokeach 1968; Triandis 1971; Ajzen y Fishbein (1980), por tanto resumiremos los rasgos comunes a todas ellas que extrajeron Llopis y Ballester (2001, y tomar así un concepto único y completo de lo que significan:

- Son disposiciones internas de un individuo a actuar respecto a una persona, objeto o situación;
- Son relativamente estables en el tiempo y de una situación a otra;
- Son adquiridas de maneras múltiples
- Y son fruto de lo que la realidad concreta evoca en el hombre al comprender y sentir dicha realidad.

Tal y como señalan Escámez y otros, en 2007, las actitudes al ser evaluaciones afectivas, muestran significado y juicio, por lo tanto, están abiertas al cambio, son educables. Esta afirmación es básica para nuestro trabajo, en el que planteamos un modelo de intervención educativa concreta, y desde un área tan sumamente accesible como es la Educación Física.

La educación actual está exigiendo un cambio de actitudes en los jóvenes estudiantes para que la valoración hacia lo que se considera un objetivo primordial de la educación: el conocimiento, el juicio crítico, la convivencia o la participación, se convierta en una actitud positiva hacia el estudio, la tolerancia, la igualdad de género o la salud, y no se quede sólo en un aprendizaje de conductas concretas a situaciones diversas y caducas.

Respecto al concepto de *norma* empezaremos por exponer una definición simple como la que aparece en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2006): el término “norma” lo encontramos definido como “*regla que se debe seguir o a que se debe ajustar una cosa*”. Sin embargo, esta definición no es suficiente si con ello pretendemos explicar el comportamiento humano, debiendo revisar las definiciones más amplias que de éste término hacen filósofos, sociólogos, juristas o lingüistas. En este trabajo nos interesa ir más allá en el término y ver su relación con las actitudes y valores, como forma de regular el comportamiento humano.

Puig (2003) hace un planteamiento del concepto de “norma” teniendo en cuenta tres aspectos:

- *lo imperativo*: hace referencia al carácter obligatorio, a lo que está permitido o no permitido, señalando cómo debe ser la conducta humana;
- *lo apreciativo*: se refiere a la apreciación como mal o como bien de la conducta humana, vinculándolas directamente con los valores;
- *lo descriptivo*: las normas hacen una descripción de las regularidades de los comportamientos de un colectivo, reflejan sus modos de ser, de actuar, de pensar y de sentir.

Por su parte Pérez (2009: 64) define las normas como: “prescripciones basadas en un conjunto de valores consensuados socialmente, que sirven para regular la conducta de las personas y que permiten realizar juicios evaluativos sobre la bondad o maldad de las acciones. Suelen tener un carácter coactivo o impositivo que se pierde cuando se llega a asumir el valor que lo fundamenta, para convertirse en una aceptación interior y libre”.

De esta forma llegamos a cerrar el triángulo: valores – actitudes – normas. Por lo general, se considera que toda norma responde a algún tipo de enunciado o principio valorativo del que se deriva y al que se puede acudir para dar razón a la misma. Sólo cuando no se acepta dicho valor o principio, la norma es cuestionada. Así pues las normas constituyen una manifestación de los valores y suponen un soporte para los valores (internos y externos) que influyen sobre las personas.

Además, todos los grupos sociales enseñan a sus miembros las normas socialmente aceptadas, a partir de sus valores; es decir enseñan formas de pensar, de sentir, de actuar...y sobre lo que las personas están de acuerdo y han considerado correctos.

En el ámbito escolar conviene diferencias entre normas abstractas y normas concretas (Pérez, 2009):

- Las *normas concretas* se definirían como el conjunto de prescripciones obligatorias que regulan la vida cotidiana de una institución, y que generalmente han sido consensuadas por los miembros de un colectivo. Por ejemplo: guardar silencio, ponerse en fila o atender al profesor, etc.
- Las *normas abstractas* son prescripciones más generales de carácter transcultural, que trascienden a situaciones concretas y hacen referencia a valores éticos universales. Por ejemplo: el respeto a las pertenencias de los demás, asumir responsabilidades, cuidar el

medio ambiente...Este tipo de normas supera las prescripciones escolares y acerca al alumno a principios y valores universales básicos para su educación y desarrollo cognitivo.

Los centros escolares se nos presentan como espacios privilegiados para establecer un marco normativo, pues en los mismos es necesario que coexistan las normas, los valores y las actitudes, ya que son evidentes las relaciones entre las personas, y permiten regular las conductas de éstas contribuyendo a la formación de la personalidad de los sujetos pertenecientes. Por ello, resulta esencial establecer un conjunto de normas bien organizado y estructurado para mejorar el clima de un centro, la calidad de vida del profesorado y reducir el nivel de conflictividad entre los alumnos.

2. 2. DIVERSAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Tradicionalmente, los planteamientos pedagógicos sobre los contenidos escolares en la enseñanza, se priorizaba sobre los conceptos y procedimientos. Alrededor de los años 60 del siglo XX, educar significaba mostrar y casi obligar a que todos los discentes imitaran los mejores contenidos culturales o arquetipos ideales del momento social. Se pensaba que únicamente con la aproximación a estas formas culturales era suficiente para formar las mentes y la sensibilidad de los jóvenes (Puig, 1995). El alumno únicamente tenía que interiorizar estos saberes como valiosos. También debían adquirir una serie de actitudes y valores considerados absolutos u objetivos, que debían respetar y aceptar como parte de su proceso de socialización. A su vez, los alumnos debían asumir un conjunto de creencias y actitudes acordes con el grupo social en el que vivían. Así se lograba perpetuar la estructura de la sociedad, a lo que Piaget llamó una educación en valores de modelos de “reglas de urbanidad”. En este paradigma sociológico basado en la reproducción, había un predominio de la autoridad del maestro y una obediencia forzada por parte del alumno debido a las sanciones o estímulos que recibía.

Este modelo de enseñanza en valores presenta una serie de defectos que hizo replantearse la situación: carácter abstracto y nada aplicable a situaciones concretas, deductivo o recurrente a la autoridad, carácter pasivo para el alumnado, e irracional y desprovisto de conflicto ya que las respuestas se presentan de modo absoluto para todos y todas las circunstancias.

Actualmente, las condiciones de vida, las preocupaciones de las personas, o las expectativas de los alumnos han cambiado y, por ello, existe la necesidad de cambiar las formas de enseñar. Los contenidos tradicionales no pueden asumir nuevos valores que van surgiendo como alternativas válidas. Y aunque siguen siendo la mejor aproximación a la realidad superada, y resulta esencial en las primeras etapas educativas, no sirven para atender las nuevas necesidades actuales. Ahora la sociedad demanda personas autónomas, críticas, heterogéneas. Por eso, las nuevas corrientes educativas se alejan del directivismo y el adoctrinamiento para adherirse a una educación en valores donde priorice el análisis lógico, el razonamiento práctico, el desarrollo de habilidades analíticas, los conflictos de valor, el desarrollo y la capacidad de juicio, es decir, los elementos cognitivos y las habilidades intelectuales que están en la base de la autonomía personal y social (Pérez, 2009).

Pérez (2009) también señala que en las últimas décadas están aflorando otras corrientes intermedias, que tratan de conjugar todos los elementos que intervienen en la conducta sociomoral: afectivos y cognitivos, contenido y forma, heteronomía y autonomía; complementándose modelos basados en el razonamiento moral y las habilidades cognitivas, con una enseñanza explícita de valores y actitudes compartidas por la sociedad en la que se vive.

Siguiendo en la línea anterior, una de las grandes cuestiones de la educación ha sido definir cuál es su finalidad: ¿para qué educamos? Tal y como señala Dewey (1971) no debemos marginar la problemática del fin porque “*actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente*”. Por lo tanto, hay una necesidad de educar con una finalidad, puesto que es fruto de la inteligencia humana. Aunque no es fácil dar respuesta a esta cuestión, sí podemos aproximar que la educación va a tener como fin primordial la realización personal del ser humano (Escámez, 1985). Desde este punto de vista, la educación es una actividad básica para llevar a cabo un proyecto de vida individual y personal, sin olvidar su perspectiva social, ya que cada persona se encuentra inmersa dentro de un contexto socio-cultural que va a caracterizar su educación.

Así pues, para lograr la autorrealización es necesario considerar todas y cada una de las facultades características del ser humano sin separar sus diferentes energías o posibilidades, sino tomándolas todas en su conjunto. La consideración del hombre como estructura unitaria, como persona y como ser humano ha de ser la principal característica de todo proyecto educativo.

Desde una visión antropológica podemos determinar que las dimensiones fundamentales del ser humano son:

- dimensión de relación con el mundo: se trata de dotar de capacidades útiles para satisfacer las situaciones de interrelación con los demás y con el resto de objetos que rodean nuestra convivencia;
- dimensión física: abarca todos los aspectos físicos y fisiológicos más importantes para nuestro correcto crecimiento y desarrollo;
- dimensión espiritual: incluye tanto los aspectos más estéticos de la condición humana, como los aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, social o moral;
- dimensión trascendental: esta dimensión tiene que ver con la filosofía de vida, el sentido de la existencia o las creencias religiosas.

Por lo tanto, *"la educación, si se considera como perfeccionamiento de la persona, debe potenciar todas y cada una de sus dimensiones; así, la finalidad de la educación será intrínseca al sujeto, ni impuesta desde fuera ni marginante de ninguna necesidad interna"* (Escámez, 1985: 89). De este modo surge la necesidad de la educación integral tal y como ahora la concebimos, y en la que, desde el siglo pasado distintos pensadores (Fromm, 1968 y Maritain, 1969) han recalado que debería incluir como objetivos fundamentales dentro del amplio abanico de la educación:

- la atención a la dimensión física, al desarrollo corporal y al aumento de las resistencias orgánicas, es decir, la Educación Física,
- enseñar al hombre a comunicarse y a convivir con los demás,
- los principios básicos de moralidad y metas concretas

En definitiva, esperamos que el resultado final de una acción educativa sea que el individuo y su comportamiento sean mejores, es decir que sean más valiosos. Tal y como resume Marín (1993), el valor es la dignidad o perfección, real o ideal, que reclama una estimación y un reconocimiento adecuados.

Todas estas dimensiones, son interpretadas y se dan en la realidad de forma unida e interrelacionada, de manera que no debemos separarlas, sino distinguir y en todo caso integrarlas todas en un objetivo común. Pues la vida humana no sólo tiene un valor biológico, sino también trascendental o espiritual; la tecnología cumple valores útiles, intelectuales y sociales a la vez. Y la educación corporal, además de ser considerada como un valor vital, puede ser útil a nivel social, moral o estético. Es decir, las dimensiones no se pueden separar, sino integrar, ya que todas ellas contribuyen a la formación integral de la persona.

En la siguiente ilustración explicitamos la relación existente entre la unidad del ser humano, sus dimensiones, los valores y las materias educativas. En el mismo observamos las cuatro dimensiones fundamentales que Marín señala a las que corresponden fundamentalmente determinados valores: a la dimensión física le corresponden directamente los valores vitales; a la dimensión de relación con el mundo le corresponden los valores útiles; los valores acerca del sentido de la vida se correlacionan directamente con la dimensión trascendental, y por último, a la dimensión espiritual del ser humano le corresponden tanto los valores estéticos, como lo intelectuales, sociales y morales.

Asimismo, cada una de estas dimensiones se ha relacionado con una serie de materias educativas, curriculares.

- A la dimensión física se le atribuyen relaciones con la Educación Física y la Educación para la Salud, entre otras.
- A la dimensión de relación con el mundo se le atribuyen las materias curriculares como Economía, Matemáticas, Física o Tecnología, entre otras. La Religión y la Filosofía guardan una clara relación con la dimensión trascendental. Y la Expresión Artística, las Lenguas, las Ciencias Naturales o la Ética entre otras muchas, se vinculan directamente a la dimensión espiritual de los seres humanos.

Cualquier programa que pretenda ser educativo no puede caer en la fragmentación del puzle, debe integrar en las prácticas escolares todas las dimensiones, con sus respectivos contenidos que han de ser descritos y explícitos en los currículum, por los agentes escolares y extraescolares en su conjunto, y que deben impregnar cada una de las actividades y áreas de conocimiento curricular. En la educación, y refiriéndonos a los valores, éstos han de practicarse siempre, por todos y en todas las ocasiones posibles, lo cual requiere un compromiso personal de todos los agentes educativos implicados y, en especial, de los educadores.

Sin embargo, conviene señalar que, evidentemente, el tiempo, las posibilidades y los recursos van a ser limitados, y en muchas ocasiones no habrá más remedio que priorizar y elegir, para lo cual habría que hacerlo desde unos criterios de prioridad comunes, que permitan diagnosticar y valorar, comprender y situar las decisiones sobre las conductas que se estiman válidas y los valores que son necesarios cultivar en mayor medida en los alumnos, según sus posibilidades, tendencias y carencias personales. Son decisiones que afectan a los diferentes

niveles de planificación curricular, pero lo más importante son las decisiones a nivel educativo y personal del maestro o profesor.

En definitiva, como señala Fernando Savater en "El valor de educar" (1997: 8): *“educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo y en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”*. Este tipo de relación, de enseñanza - aprendizaje entre los seres humanos va a resultar mucho más importante para la humanidad que cualquiera de los conocimientos específicos que se transmiten en ella.

Una de las clasificaciones de valores más completa es la propuesta por J. A. Llopis (1993) sobre la que hemos trabajado a lo largo de sus clases y ha servido de guía en esta investigación. En ella se enumeran las distintas dimensiones dignas de valoración con sus respectivos valores:

Tabla 2. Clasificación de valores. Fuente: J.A. Llopis (1993)

Dimensiones valorables con sus respectivos valores (Llopis, 1993)	
VALORES MATERIALES Y DE USO	<ol style="list-style-type: none"> 1. la riqueza 2. el respeto de las cosas 3. el rentabilizar: austeridad
VALORES BIOLÓGICOS	<ol style="list-style-type: none"> 4. la vida: ecología 5. el cuerpo: su desarrollo 6. la salud: cuidado y prevención
VALORES DE PERSONALIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 7. la identidad personal 8. la realización personal 9. el autoconcepto positivo 10. la autonomía personal 11. confianza en sí mismo 12. la responsabilidad 13. la aceptación de sí mismo 14. la fortaleza

	15. la alegría existencial
VALORES INTELECTUALES	16. la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones 17. capacidad de comprensión 18. comprensión y expresión 19. sentido crítico 20. desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...) 21. hábitos y técnicas de trabajo individual
VALORES DE SOCIALIZACIÓN	22. la dignidad de la persona 23. el diálogo y comunicación 24. libertad de expresión 25. la convivencia democrática 26. la tolerancia 27. la comprensión del otro 28. colaboración y participación 29. el amor y la amistad 30. la familia : fidelidad 31. servicialidad
VALORES POLÍTICO-ECONÓMICOS	32. el trabajo: productividad 33. participación política 34. identificación política
VALORES ÉTICOS	35. la bondad: benevolencia 36. la verdad: sinceridad 37. la justicia: bien común 38. la igualdad 39. la solidaridad: compartir 40. la paz: la concordia
VALORES ESTÉTICOS	41. la belleza 42. la creatividad

VALORES TRASCENDENTES	43. la expresividad personal
	44. creencias religiosas
	45. sentido religioso de la vida
	46. esperanzas humanas y trascendentes: salvación

2. 3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Ante el cúmulo de situaciones que vivimos cada día en las relaciones sociales cotidianas, entre iguales, familiares, compañeros o personas ajenas, parece obvio proponer como fines educativos el desarrollo moral, de valores y de actitudes desde la escuela, ya que es uno de los principales agentes socializadores con significatividad para niños y jóvenes, herederos actuales de valores y futuros transmisores de la civilización actual.

Como señala Llopis (2001:89), *los valores que definen a una cultura se van incorporando, a través de los procesos de socialización y educación, a la propia identidad del individuo configurando su propia personalidad, sin excluir su capacidad crítica ante las propias experiencias (...).*

Una vez expuesta la relación indisoluble entre educación y valores, vemos que desde diversas investigaciones psicosociales se demuestra el papel fundamental de los valores en el dinamismo de la personalidad, como metas de autorrealización personal, como ideas que regulan comportamientos individuales y colectivos. Como dice Escámez (2003), el sistema de valores que cada uno posee constituye una estructura general que permite evaluarse a sí mismo y a los demás, a las situaciones que experimentamos, y a tomar decisiones sobre los conflictos que la convivencia diaria genera y que necesitamos resolver. Estas, entre otras funciones que cumplen los valores, hacen que su enseñanza esté plenamente justificada.

Desde el punto de vista político, Jover (2001), presenta una lección pedagógica tras el análisis de los resultados de su investigación acerca del compromiso cívico de los jóvenes españoles; llegando a la conclusión de que la escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Pero, además, pedagógicamente ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una *ciudadanía activa* que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática. Si algo nos ha enseñado el siglo XX es que

la libertad no admite precios ni acomodos. Exige ser redescubierta cada día, siendo necesario el mantener los sistemas democráticos, puesto que no debemos olvidar que la libertad y la democracia significan la participación y, por tanto, la responsabilidad de todos.

Desde la psicología cognitiva (Bruner, 1991; Piaget, 1990; Vigotsky, 1984) se habla de la importancia de la adquisición de valores para un desarrollo moral significativo y del desarrollo cognitivo de las personas. Desde los procesos de asimilación, acomodación y equilibración (Piaget, 1990) se van a ir construyendo los esquemas cognitivos sobre la realidad que continuamente vivimos; igualmente, el desarrollo moral desde niños, puede y debe ir evolucionando por equilibración y acomodación, hasta configurarse unos esquemas morales estables sobre los que guiar sus conductas. Por tanto, tal y como resume Llopis (2001: 87) *la educación en valores no puede dejar de lado el modo en que se produce el desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural en las personas, ni en saber cómo se adquieren y se asimilan esos valores.*

La resurgida inquietud por la crisis de valores actual, parece ser algo generalizado desde diversos ámbitos sociales (política, educación, cultura, medios de comunicación, familia...), debido los cambios acelerados que suceden en nuestro mundo actual. La actividad física y el deporte no escapan de este mal. Desde la fuerte influencia de los *mass media* habitualmente se muestran gran cantidad de situaciones conflictivas tanto dentro de estadios deportivos como fuera y en sus alrededores, se observa un abandono de valores fundamentales, un desencanto por la información veraz y por la calidad moral del marketing emergente desde el sector de la alta competición, que es el que domina los medios de comunicación y mueve los cimientos de la deportividad por el afán de conseguir más medallas o más reconocimientos de todo tipo y, se olvida de que son un modelo para la sociedad, sobre todo para niños y jóvenes en edad de formación y crecimiento moral.

Las relaciones familiares actuales también sufren a nivel cotidiano los problemas derivados de una falta de identificación, clarificación de valores y de falta de respeto entre sus componentes. Malos tratos, discriminación por desigualdad sexual, negación de derechos fundamentales a los más desprotegidos (niños y personas mayores), abusos de poder o simplemente, falta de atención, de comunicación, abandono e incompreensión, pueden ser algunas de las situaciones que actualmente sabemos que se producen en el seno de algunas familias, y que nos vienen a indicar que algo está pasando.

A nivel político, el desencanto es todavía mayor. Las últimas movilizaciones sociales, tratan de buscar una democracia real y unas políticas más sociales, democráticas y cercanas a las necesidades sociales, frente a una política autoritaria y represiva, basada en potenciar las altas economías y privar a las economías menos poderosas. Por no hablar de los altos índices de corrupción política y económica que diariamente se destapan en nuestro país, lo que genera una gran desconfianza social hacia estos ámbitos y perjudica el bienestar común y la lucha por los intereses de toda la ciudadanía.

Existen prestigiosos informes internacionales, lejanos y actuales, como el de “Aprender a ser” dirigido por Faure (1973) o el de la UNESCO (1996) “La educación encierra un tesoro”, que han afirmado la necesidad de una educación que atienda a todos los elementos del proceso educativo y que, esté basada en cuatro pilares básicos de manera equitativa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Estos dos últimos valores justifican plenamente la necesidad de educar en valores en el mundo de hoy. No sólo a nivel gubernamental, también a nivel laboral existe una necesidad de educación en valores, donde se dé importancia a ciertas dimensiones de la persona y dándole validez para un nuevo mundo laboral que demanda personas íntegras, flexibles, tolerantes y capaces de trabajar en equipo con esfuerzo y eficacia.

Desde la comunidad educativa, en gran número de aulas y centros escolares parece que ronda el fantasma del "anti-valor" y cada día se observan y se comentan multitud de actitudes y conductas que parecen venir de un lugar inimaginable donde nunca se ha conocido la sensatez, las "buenas maneras", y muchos de los valores reconocidos, por todos nosotros (los *educadores*) han desaparecido. Sin embargo, pocos son los comentarios de los que nos llamamos *educadores*, que hablen de un trabajo dedicado a la educación de la persona, de unas horas empleadas para desarrollar y plasmar ideas y opciones para mejorar las actitudes de sus alumnos, ni de haber ido a pedir ayuda al equipo de orientación del centro ante un caso de falta de disciplina, responsabilidad, respeto o intolerancia, y pocas son las dedicaciones específicas a la formación moral de las personas (normas de conducta, habilidades sociales o educación emocional) cuando éstas escasean, sino que más bien observamos imposiciones externas, reprimendas, castigos o en última instancia, una reforma educativa desde organismos superiores, huyendo del fracaso escolar.

Especialmente si nos centramos en la etapa de la educación secundaria obligatoria, es donde recibimos la denominación de *profesores* y se da por supuesto que los alumnos ya deben

venir *educados* por los maestros y la familia, a pesar de que es en esta etapa donde se producen las mayores quejas referidas al comportamiento y a las conductas de los alumnos. Paradójicamente el profesorado tiene menos conocimientos y recursos para gestionar los problemas de conducta de los alumnos y alumnas. Aquí es donde radica parte del problema, pues hay un choque de intereses entre alumnos, padres y profesores. Por la parte que nos toca y en consecuencia, se hace necesario abordar el tema desde una valoración y un reajuste de nuestra formación, tiempo y dedicación, pues como ya hemos oído más de una vez *“los alumnos se nos escapan de las manos”*, lo cual se agrava por ciertos comentarios de expertos, profesionales de la educación o medios de comunicación que dicen: "la escuela ha muerto"; "los alumnos no quieren estudiar"; "el aula es un mundo aparte"... Lo que sí es cierto es que las "conductas disruptivas" del alumnado constituyen uno de los aspectos educativos que más preocupa al profesorado tanto a nivel personal como profesional y, sin recursos, muchos de ellos afirman (al menos en ESO) que se limitan a "aguantar" a estos alumnos.

Nos negamos a creer que no haya vida en la escuela, o que no se pueda convivir ni aprender en ella, y en todo caso cabe reflexionar sobre lo que hacemos en las aulas y lo que nuestros alumnos necesitan para poder alcanzar sus objetivos que deben ser los nuestros también, independientemente del apoyo de los organismos oficiales en esta materia, pues la gestión de la convivencia en un centro es de los profesionales del mismo.

Desde hace más de veinte años muchos autores vienen coincidiendo en la existencia de un vacío moral, una falta o pérdida de valores y en la aparición de los "antivalores" (Camps, 1994; Cortina, 1993; Gervilla, 2000; Gutiérrez, 2003 y Martín, R. 1993). De ahí la necesidad de compensar esta incipiente crisis de valores desde la educación, desde una educación en valores, en actitudes y en normas que sea capaz de recuperar o, al menos, detener este deterioro social y personal que sufre la comunidad educativa en que vivimos, y en concreto, los jóvenes de nuestras aulas; una revisión de la educación que fomente los valores fundamentales y premie las actitudes y conductas que los definen, en definitiva, una educación dirigida a la totalidad de las personas que se están formando de manera integral y con una finalidad unitaria de sus facultades (Escámez, y otros, 2008).

Es necesaria una formación complementaria para el profesor que le abra horizontes y expectativas nuevas sobre su labor docente, que le permita afrontar la situación y le ofrezca recursos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de estos contenidos en sus clases. Igualmente, se cree necesaria una intervención didáctica urgente para cambiar y/o mejorar estas

actitudes, conductas y valores, desde los profesores hasta los alumnos, pasando por las familias. No debemos olvidar que alcanzar un fin educativo, no sólo depende de las buenas intenciones y quehaceres del docente, sino que requiere de algún ingrediente más para que el resultado sea el pretendido.

Muchos han sido los que han hablado y escrito sobre la educación en valores y moral en las últimas décadas, sobre todo filósofos, pedagogos, psicólogos y pensadores de nuestras fronteras (Llopis, 1993; Camps, 1994; Gutiérrez, 1994; Domínguez, 1996; Gervilla, 2000; Escámez, 2007; Pérez, 2009), aunque ya existen numerosos profesionales de la educación que han analizado, discutido u ofrecido respuestas y propuestas prácticas sobre cómo desempeñar esta labor de manera efectiva, y esto es lo que realmente necesita el educador, sea maestro o profesor.

Desde los orígenes de la humanidad, se ha observado que el hombre, como ser humano, a diferencia de los animales, ha tenido una finalidad muy concreta y generalizada, la de "ser él mismo", "ser la persona que es" o auto-realizarse personalmente. Para las ciencias de la educación (Dewey, 1971) esto ha sido muy importante, pues actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Así pues diversos pedagogos y pensadores de todos los tiempos han considerado que la educación debe perseguir el perfeccionamiento humano, entendiéndolo como el perfeccionamiento de todas sus facultades humanas, es decir, entendiendo a la persona en su totalidad. Escámez (1985) trata de dar sentido a esta concepción de la persona y al sentido de la educación de la persona, explicándonos que la persona se muestra como un organismo autónomo, unitario, activo y espontáneo, que se caracteriza por el pensamiento abstracto. Y por tanto, como este autor señala, si la educación se considera como perfeccionamiento de la persona, debe atender todas y cada una de sus dimensiones, es decir debe pretender una educación integral y la perfección en cada uno de sus ámbitos, cuyos objetivos fundamentales deben ir desde el desarrollo físico y corporal hasta el aprendizaje de los principios básicos de moralidad y las normas de convivencia en la sociedad.

2. 4. DIFICULTADES QUE PLANTEA LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Tal y como se ha señalado, es evidente que la educación en valores debe estar presente en la formación de cualquier persona, y de hecho el sistema educativo formal de una sociedad, como subsistema social, deberá centrarse en la educación en valores de sus ciudadanos. Así es entendido

y aceptado por las actuales legislaciones políticas, por las instituciones educativas y por los profesionales de las Ciencias de la Educación.

Sin embargo, pese al reconocimiento generalizado de la importancia que la enseñanza y educación en valores tienen, continuamente surgen dificultades de entendimiento, de prioridad, de organización o de distribución de funciones, lo cual supone una gran contradicción a varios niveles.

Desde nuestra posición se nos plantean varias dudas: ¿es la escuela la encargada de la enseñanza de los valores? ¿Debe la escuela educar hacia una reproducción de los valores de una sociedad? ¿Cuáles son los valores y actitudes que debe transmitir la escuela? ¿Cómo influyen el resto de agentes en la educación en valores? ¿Es posible mantener neutralidad moral?

Por un lado, a nivel político, no hay una clara implicación de los responsables educativos para con la educación en valores, cuando se observa una menor dedicación curricular y una falta de clarificación de valores sobre los que guiarse.

La influencia del contexto social (escuela, familia, medios de comunicación y sociedad) tienen un papel fundamental en el desarrollo de actitudes y valores en general, y así lo han demostrado numerosos estudios sociales y psicológicos. Es evidente que la escuela tiene una función muy importante en la transmisión de valores, pero el resto de agentes sociales desempeñan un papel igual o mayor que el de la escuela en determinados momentos del desarrollo. La primera aportación al ámbito de los valores y actitudes viene dada desde el ámbito familiar, seguida de una fuerte influencia ejercida desde los medios de comunicación, y el contexto social, que es otro de los grandes influyentes en la transmisión de valores, en ocasiones opuestos a los de otros agentes.

Actualmente nuestra sociedad no es tan homogénea, y no existe un consenso social sobre los objetivos de la educación ni sobre los valores y actitudes que la escuela debe fomentar. Esta diversidad cultural, pluralidad lingüística o apertura social nos lleva a una socialización más divergente, que si se lleva al extremo puede poner en peligro la cohesión social y producir una disgregación de la sociedad en diferentes grupos y subgrupos. Estos grupos sociales minoritarios pueden tener diferentes sistemas de valores muy específicos de su entorno, lo cual implica que en la escuela se debe educar en valores muy diversos, pero teniendo en cuenta a los diferentes subgrupos, minorías raciales, sociales o lingüísticas. Esta situación ha forzado al profesorado a

diversificar programas de enseñanza, y a afrontar situaciones en las que se produce confrontación de valores (Pérez, 2009).

En el sector docente, los profesionales de la educación tampoco tienen claro cómo, cuándo y qué transmitir. Habiendo a veces implicaciones personales y otras ausencias de contenidos y criterios claros. Esto hace peligrar directamente la enseñanza en valores desde la escuela, y se deja en última instancia a las familias u otros agentes externos a cargo exclusivo de los mismos.

Es evidente que los centros escolares solos no pueden educar en valores. Pues las actuaciones aisladas, tanto escolares como familiares, van a tener poca repercusión en la educación en valores. Desde las diversas investigaciones se hacen aportaciones en este sentido, coincidiendo en que el trabajo en valores desde la escuela debe ir acompañado y complementado por la intervención de otros agentes sociales como la familia, las instituciones o incluso los medios de comunicación. Este es uno de los principales problemas que plantea la educación en valores como señalan Trilla (1992), Gutiérrez (1995), Godás y otros (2008), y Cruz (1998).

Tal y como afirma Camps (1990) la educación no se encuentra libre de valores. La escuela como institución debe instruir y transmitir unos conocimientos y habilidades o técnicas, tiene que formar personas. Y si la educación no se encuentra libre de valores, entonces la escuela no puede ser neutral, la *escuela moralmente neutra no existe*. Desde siempre se han transmitido actitudes y valores en la escuela aunque no siempre se hayan mostrado abiertamente, sino que muchas veces han formado parte de lo que se considera *currículum oculto*. Sin embargo, muchos autores reconocen que es mejor hacerlo explícito y asumirlo de forma consciente e intencionada. De ahí la necesidad de que el currículum explícito recoja estas enseñanzas abiertamente.

Se debe considerar que la educación en valores y actitudes del alumno es tarea a) de cada profesor desde cada una de las materias curriculares, b) del trabajo realizado conjuntamente y de manera coordinada, y c) del trabajo que se realice en el centro.

Como conclusiones a este punto coincidimos con Pérez (2009) en señalar que las principales dificultades de la enseñanza de valores son:

1. *la falta de tradición en la enseñanza programada de estos contenidos*: en el sistema escolar español tradicionalmente ha dedicado sus principales esfuerzos y recursos para la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales; mientras que los contenidos o la educación en valores no han formado parte del currículum hasta la publicación de la LOGSE en 1990.

2. *una mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de valores*: los objetivos referidos al logro de actitudes, valores y normas son, sin duda, lo más ricos en educación, pero también requieren del empleo de técnicas y estrategias mucho más complejas para alcanzarlos.
3. *el carácter compartido de la educación en valores*: la formación en valores no es una tarea únicamente de la escuela. Familia, sociedad y contexto van a condicionar de manera decisiva la transmisión y asimilación de valores en los jóvenes.
4. *los prejuicios sobre el adoctrinamiento de los alumnos*: muchos profesores mantienen ciertos prejuicios a la educación en valores al atribuirle un carácter de adoctrinamiento sobre las opciones que los alumnos han de tomar en la vida. Estos prejuicios suelen tener un origen histórico, cultural y de interés político de la educación en etapas anteriores.
5. *las interferencias causadas por los medios de comunicación social*: el profesorado tiene la percepción de que la influencia de los medios de comunicación y audiovisuales es muy alta en la educación en valores, e interfieren en su enseñanza y aprendizaje sin poder ejercer ningún control sobre ellos.
6. *la tradición individualista y conservadora de una parte del profesorado*: educar en valores requiere, en primer lugar, elevados niveles de coordinación y de trabajo en equipo del profesorado, para diseñar y aplicar estrategias globales con eficacia. Ello implica que los profesores deben estar bien formados, deben tener voluntad y mentalidad abierta, flexible, innovadora y tolerante. Y esto no ocurre así. Las clases se convierten en santuarios, protegido y aislados de los padres y madres, directores y otros profesores. Otros factores como la arquitectura escolar o la distribución del espacio y del tiempo también contribuyen a este aislamiento e individualismo. Dificultándose así una cultura colaborativa.
7. *la falta de formación específica de este ámbito para el profesorado*: la enseñanza de valores y actitudes exige una formación inicial y también una formación continua acorde a las exigencias de estos contenidos. Esta actualización es necesaria para poder adaptar estos contenidos a los nuevos cambios y problemáticas sociales al mismo ritmo de su evolución. El reciclaje docente es necesario y debemos estar convencidos de ello. Se avanza muchísimo cuando el profesorado se da cuenta del gran potencial metodológico que ofrecen los distintos programas y recursos para la educación en valores (Buxarrais, 1997).

En este mismo sentido, pero desde un punto de vista más amplio, quisiéramos añadir otra dificultad a todo lo anterior observada tras mi experiencia profesional. Se observa una percepción generalizada del profesorado de secundaria, que creen que los alumnos deben venir educados de casa y que el instituto es el lugar para enseñar contenidos curriculares únicamente. Mientras que las familias, desde casa, seguramente opinan todo lo contrario. Otra dificultad añadida es la gran cantidad de alumnos y de burocracia a la cual nos enfrentamos diariamente los profesores a la hora de dar clase, de atender familias y de enseñar. Por lo que parte del profesorado piense que es excesivo y supera sus posibilidades laborales.

Así pues, frente a todas estas dificultades y condicionantes, se hace más necesario todavía el crear conciencia en el profesorado y en las familias, pero mucho más en los organismos educativos oficiales para que respalden estos proyectos, dote de recursos a los centros y faciliten la tarea a los profesores que los proponen. Solo así conseguiremos que la educación en valores sea una realidad en todas las aulas.

2. 5. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE VALORES.

Desde hace ya un tiempo, estamos asistiendo a un proceso de desarrollo tecnológico, social, demográfico, económico, cultural y humano en definitiva, que hacen que nos sintamos inmersos en un mundo que cambia más deprisa de lo que somos capaces de comprender y asumir tal y como ya mencionaban Pérez y Llopis (2003). Vivimos en un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por la diversidad cultural, por la diversidad tecnológica y la incertidumbre moral y científica, así como por el predominio de valores como el individualismo, el hedonismo, el esteticismo, la vivencia del presente, etc. (Gervilla, 1993; Hargreaves, 1999; Pascual, 1994).

La coexistencia de modelos culturales divergentes dentro de una misma sociedad, junto con la confusión axiológica, el cambio acelerado y la complejidad creciente de la vida social, hace que muchos profesores se sientan aturdidos y desconcertados, sin patrones claros de referencia a los que acudir (Vera, 1995). Por otra parte, las exigencias educativas de la sociedad actual amplían constantemente las funciones de los profesores que han de enfrentarse a nuevos retos y obligaciones para las que se requiere la adquisición de conocimientos y habilidades específicos. Como se ha dicho anteriormente, el individualismo y la competitividad, entre otros, son “valores” al alza que caracterizan las sociedades occidentales desarrolladas como la nuestra. Por lo tanto, no es de extrañar que el profesorado de las escuelas, en este tipo de sociedades, también esté

impregnado de esta ideología y que el individualismo esté presente en sus prácticas cotidianas formando parte de la cultura de la enseñanza (Pascual, Monfort y González, 2008).

De esta situación, únicamente nos queda confiar en la dedicación profesional de tantos y tantos profesores y maestros que diariamente tratan de enseñar algo más a sus alumnos, tratan de cambiar lo que no les gusta de su trabajo, ni de sus alumnos, ni del sistema, y van un poco más allá en sus enseñanzas, apostando por la educación de las personas, buscando un camino para el cambio de valores y producir así esas conductas deseables en sus alumnos.

Son numerosas las investigaciones que muestran la influencia que ejerce el sistema de valores del profesor sobre sus alumnos. Estas investigaciones demuestran que el profesor en el aula es muy importante en la transmisión de valores y la conformación de los mismos por sus alumnos (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). Son varias las teorías de la educación moral que coinciden en este sentido. El profesor, quiera o no, es un modelo para sus alumnos y conforma sus valores, junto a otras personas y agentes de socialización. Por lo tanto el profesor tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de los valores, ya que por un lado debe ser él mismo y por otro debe hacer que sus alumnos también sean ellos mismos. Ardua labor la del profesor para no imponer valores sino guiar a los alumnos para que cada uno de ellos descubra su sistema de valores, o lo clarifique y ordenen cuando pueda encontrarse en conflicto.

El papel fundamental del profesor consistirá en generar un clima adecuado en el aula para fomentar una discusión crítica de los valores por parte de los alumnos. Para ello sería conveniente que el profesor adquiriese competencias en cuatro ámbitos: creación de climas de aula; conducción de discusiones; selección y redacción de casos que muestren conflictos de valores y finalmente toma de decisiones trasladables a su vida diaria (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

Deberemos tener en cuenta lo que dice Gairín (1987) referido a los cuatro aspectos a tener en cuenta para analizar las actitudes del profesorado influyentes en la transmisión de actitudes y valores, que aunque necesiten ser analizados diferenciadamente, existe entre ellos una conexión práctica evidente:

- a) las actitudes hacia el alumnado a partir de las experiencias y percepciones que pueda tener el profesor
- b) las actitudes sobre el contenido de la materia, cómo la enseña, y la situación en la clase donde se desarrolla

- c) las actitudes hacia sí mismo, lo que implica entrar en el campo de su personalidad, que tiene muchas connotaciones en su actuación
- d) actitudes hacia la enseñanza y hacia la escuela como institución.

La personalidad del profesor va a ser fundamental en todos estos aspectos, pues influye en el contenido de la materia, en la forma de enseñarla o en la selección de los mismos. Hay expertos que señalan la importancia de la personalidad del profesor en la transmisión de los contenidos no sólo como modelo o referente explícito, sino incluso de manera oculta, pues hay tantos aspectos tan sutiles e influenciables que incluso pasan desapercibidos para muchos docentes. Hablan de una *sensibilidad pedagógica*, que se debe tener para poder apreciar todas estas sutilezas como el tono de voz, la mirada, el contacto físico... y que sólo se pueden apreciar con la experiencia y reflexión práctica (Van Manen, 1998).

La mayoría de los argumentos sobre este tema apuntan hacia la importancia de las actuaciones del profesor en la formación de actitudes y transmisión de valores, desde su comportamiento, su personalidad, sus interacciones y sus reflexiones (Puig, 1999). Sin embargo, cabría preguntarse si la formación del profesorado en este ámbito es la adecuada, cuestión de amplio debate como viene siendo desde hace años en diversos seminarios y encuentros de profesionales del sector.

En este sentido conviene seguir las indicaciones de Trilla (1992) que un profesor debe tener en cuenta en la transmisión de valores: *neutralidad* y *beligerancia*. El posicionamiento ante estas posturas dependerá del contexto escolar, la clase de valores, el alumnado, o la forma de discusión. Por ejemplo, no es lo mismo debatir sobre los derechos humanos que sobre los beneficios de la actividad física sobre la salud. El profesor, no sólo puede, sino debe ser beligerante en los temas relativos a los valores universales, tales como la justicia, la igualdad, la democracia, la dignidad humana o la solidaridad; quedando bien claro el posicionamiento del profesor en estos valores. En cambio, el profesor no debe ser tan beligerante, sino más neutral, en el caso del tratamiento de otros valores no tan generales, sino más personales y cuya discusión pueden generar controversia, porque tanto su defensa como su rechazo pueden estar justificados. Por ejemplo, sería el caso de las discusiones sobre diferentes formas de vida, modelos de familia o creencias religiosas. En estos casos es mejor que el profesor rechace dar su opinión, y se centre más en organizar, dinamizar o ayudar a los alumnos a expresar su opinión y si lo hace debe expresarse a nivel individual como uno más del grupo.

Respecto al alumnado, hay que tener en cuenta que su capacidad de entender la controversia y captar los valores que entran en juego va a depender de factores como la edad, el nivel de desarrollo moral, la capacidad cognitiva o la implicación emocional al respecto. Deberán conjugarse todos estos factores para obtener un resultado en la acción presentada y es labor del profesor saber captar estas situaciones y saber manifestar su postura frente al objeto de debate. Si los alumnos no consiguen captar el valor trabajado en una discusión o debate, el profesor debería mostrarse neutral. Y también debe saber calcular la distancia emocional de los alumnos ante los valores objeto de discusión, y la repercusión de su opinión sobre el grupo, actuando en consecuencia. Esto quiere decir que el profesor deberá moderar esa carga emotiva, mostrar compromiso con determinados valores, en definitiva prever la situación.

En la actualidad los discursos sobre la eficacia docente están complementándose con demandas de responsabilidad moral del profesor. Autores como Hargreaves (1994), Oser (1994) y Martínez (1998), entre otros, vienen argumentando sobre la necesidad de entender que la profesión docente no puede analizarse sólo desde un enfoque técnico, sino que los valores, actitudes, ideas y principios morales, son fundamentales en la intervención del profesor.

Pero definir y defender un modelo de perfil de profesorado, resulta muy complejo, y no es habitual plantear que determinados perfiles de personalidad son incompatibles con el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, cuando abordamos el tema de la educación en valores y actitudes, esta cuestión es ineludible. Se trata de entender que el ejercicio de la profesión docente, al igual que ocurre en otras muchas, requiere unas características personales innatas o aprendidas, y un conjunto de habilidades y saberes que no siempre son naturales.

La actitud del profesorado, aunque va cambiando de modo progresivo, no siempre es favorable a la educación en valores y actitudes. En una reciente investigación sobre la cultura escolar en la ESO, dirigida por los profesores Julio Vera y J.M. Esteve, se pregunta a los profesores sobre los aspectos a los que conceden más importancia para realizar bien su trabajo. Como dato significativo se puede destacar que el conocimiento y la reflexión sobre valores y la evaluación de los mismos, es considerado como poco importante, en relación a otros contenidos. (Vera y Esteve, 2001).

Tal y como plantean Pérez y Llopis (2003), algunas de las razones que explican estas posturas hay que buscarlas en la existencia de prejuicios que atribuyen a la educación en valores una especie de adoctrinamiento sobre las opciones que los alumnos han de tomar en su vida, lo

cual disminuiría o anularía la autonomía personal en la valoración crítica de los problemas y situaciones que les afectan y en la toma de decisiones personales. También es frecuente, todavía, que algunos profesores identifiquen la educación en valores con la trasmisión de un modo de vivir de acuerdo con unas determinadas creencias religiosas, y en otros casos con actividades dirigidas a adaptar a los alumnos a unas costumbres y tradiciones conservadoras. Estos prejuicios, unidos a la convicción de que se exige al profesorado llevar a cabo una función profesional para la que no se le ha preparado adecuadamente, generan una actitud negativa de los profesores hacia este tipo de educación (Escámez, 1993).

En los últimos tiempos, también ha cambiado de modo significativo la consideración social del profesor. El estatus social y cultural elevado que se otorgaba al profesorado, se ha modificado como consecuencia del cambio de los patrones valorativos de nuestra sociedad postmoderna, que tienden a establecer el estatus social actual en base al nivel de ingresos. Así, mientras que hace años se valoraba *el saber y el ser*, ahora se tiende a valorar *el tener y el poder* (Esteve, 2000). Todo ello constituye un problema para la educación, y en concreto para la educación en valores y actitudes.

Varios informes internacionales de prestigio, como “Aprender a ser” dirigido por Faure (1973) que antes citábamos, ya propugnaban la realización de modificaciones internas en los sistemas educativos para facilitar el desarrollo armónico de todos los elementos del proceso educativo: conocimientos, comprensión, actitudes y aptitudes. Más recientemente, el Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, dirigido por Jacques Delors, y que con el título “La educación encierra un tesoro”, ha sido publicado en numerosas lenguas y lugares del mundo, afirma que la educación, a lo largo de la vida, se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los dos últimos “pilares” justifican plenamente la necesidad de educar en valores y actitudes en el mundo de hoy.

Existe una relación indisoluble entre valores y educación, es decir hay una necesidad de educar en valores. Esta relación comienza por el hecho de que la educación implica una referencia esencial a los valores, en el doble sentido de que si se educa es precisamente porque se desea conseguir unos valores y, por lo mismo, la educación consiste en una formación de valores en el individuo (Quintana, 1998; Gervilla, 1999).

Una vez establecida la necesidad de educar en valores, la pregunta que se plantea el profesorado es ¿qué valores podemos enseñar si además queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vida, visiones del mundo o concepciones de la persona, que coexisten en nuestras sociedades y en el interior de cada una de ellas?

El problema del consenso y la coincidencia de perspectivas entre los docentes se presentan como uno de los principales escollos de la educación en valores. La tensión que se observa entre la “libertad de cátedra” y la necesidad de que exista coherencia entre todos los que enseñan a un mismo grupo de alumnos, cobra especial relevancia cuando hablamos de educación en valores (Martín, 1999). A este respecto es necesario tener en cuenta que la libertad de cátedra, desde el punto de vista pedagógico, está marcada por el límite derivado de la necesaria cooperación y búsqueda de consenso entre todos los miembros del equipo del profesorado para la educación de sus alumnos.

La base ética y moral de los centros educativos, de sus profesores, de sus alumnos y demás miembros independientemente de su cultura o condición, debería basarse en los valores universales y los llamados temas transversales que resumimos a continuación:

- La honradez, una de las mayores virtudes del ser humano pues incluye la confianza que se le puede tener a esa persona en todo ámbito de la vida.
- La bondad, que se entiende como el valor supremo de la conducta humana.
- La solidaridad, la cooperación para con otras personas es clave para que todos juntos podamos lograr los objetivos y mejorar día a día.
- La libertad, uno de los “tesoros” que no podemos perder los seres humanos, poder decidir por nosotros mismos, tener la posibilidad de optar en todos los aspectos de nuestra vida.
- El respeto, reconociendo así la dignidad y los derechos de todas las personas.
- El amor, la fuerza de la unión y la armonía que nos permite sentirnos seguros de nosotros mismos entre una gran cantidad de sensaciones más que nos despierta.
- La tolerancia, tener la capacidad de escuchar a los demás y respetar sus opiniones.
- La paz, que nos garantiza la armonía a todos los seres humanos.

- La responsabilidad, teniendo capacidad de asumir tareas y compromisos cumpliendo con ellos.

Paulo Freire (1970) decía que la educación verdadera debía considerarse como praxis, reflexión, acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Y es fundamental hacer atractiva la profesión docente, pues como señala Miquel Martínez (1998), solo las sociedades que valoran a su profesorado y que procuran eficazmente que éste tenga una preparación profesional y culturalmente densa, serán capaces de reproducirse como culturas. Y para ello la sociedad ha de ser capaz de generar ilusión por el trabajo en el docente a través de un reconocimiento social más firme y real del que se le viene prestando.

2. 6. LOS VALORES Y ACTITUDES EN EL PEC.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (LOMCE, 2013).

Por el momento sigue vigente la presencia de documentos oficiales de centro como en las anteriores legislaciones educativas (LOGSE, 1990; LOCE, 2003, LOE de 2006) por lo que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación de cada centro escolar. Este documento da a entender que los valores a transmitir a nuestros alumnos deben ser lo más importante y significativo del proyecto, siendo así el signo de identidad y el distintivo de calidad del centro.

Todo PEC debe ser el documento de referencia de cualquier centro educativo. Para ello debe estar concebido con un carácter funcional, que trascienda la mera tarea burocrática por la que se confeccionó. Solo así tendrá un sentido toda su realización y servirá de guía a toda la comunidad educativa a lo largo de todo el proceso educativo.

Tal y como manifiesta Victoria Camps (1994), los valores, si se quiere que lleguen a ser una fuerza motivadora de la vida personal, no basta con entenderlos, sino que debemos estimarlos y ponerlos en práctica. La educación es y se resuelve con la praxis, al igual que la educación en valores. Y la práctica se transmite con el ejemplo. Ahí radica la verdadera transversalidad de los valores.

El profesorado no puede, y no debe, dejar la educación en valores a la suerte o al azar, sino que debe ser algo intencionado, y debe elaborar los proyectos y programas de intervención concretos de manera consensuada con todos sus miembros y plasmarlo en un PEC.

Como señalan Escámez, García, Pérez y Llopis (2007), cualquier proyecto educativo que pretenda educar en valores y actitudes debe reunir las siguientes características:

- reflejar un substrato de valores común a todos los miembros de la comunidad educativa, pues sólo así se conseguirá provocar el compromiso de las personas implicadas;
- definir el modelo de persona que se desea, como marco normativo para todos los miembros de la comunidad educativa;
- tener una buena dosis de utopía para conseguir desencadenar los deseos naturales de las personas a hacer mejor su trabajo, a recibir un servicio de calidad y a ver reconocidos sus esfuerzos.

El trabajo de Antúnez (1998), nos servirá para analizar la presencia de valores y actitudes como integrantes del PEC, y que responde a tres grandes elementos del mismo como son las notas de identidad, la formulación de objetivos generales del centro y la concreción de la estructura organizativa del mismo.

- Las *notas de identidad* de un centro responden a la pregunta ¿quiénes somos? Éstas resultan de la interacción entre el análisis del contexto y las expectativas o propósitos que cada centro se plantea. Debe transmitir información significativa y coherente con la manera de hacer, de pensar y de educar del centro, haciendo continuas referencias a valores y actitudes, principios consensuados, conductas a interiorizar por los miembros de la comunidad educativa. Por eso guardan una relación directa con los valores deseables y su correspondencia directa con las prácticas diarias y habituales del centro para crear el clima educativo descrito.
- La *formulación de objetivos* del PEC responde a ¿qué pretendemos? Es decir, se trata de exponer los propósitos generales y específicos del centro. Ambas propuestas van a la par, ya que lo que pretende un centro dependerá de cómo se defina ante la comunidad

educativa. Por tanto, esta formulación de objetivos pondrá en juego una serie de valores y actitudes con los que se identifica y en torno a los cuales se piensa intervenir. Estos objetivos deben ser claros y concretos para poder ser abordados por cada etapa y área de conocimiento, e incluso por cada miembro de la comunidad educativa.

- La *concreción de la estructura organizativa* de un centro ha de venir descrita en su PEC. Esa estructura organizativa es la que va a determinar la viabilidad de los objetivos y las necesidades primordiales para llevar a cabo los propósitos adoptados por la comunidad escolar, y se vincula indirectamente con los valores y actitudes que se han priorizado.

Ahora bien, puede ocurrir que en un centro donde conviven diversas maneras de pensar y de concebir la educación entren en conflicto diversas opiniones a la hora de definir los valores concretos que se van a propugnar. El problema del consenso y la coincidencia de perspectivas entre los docentes suele ser una de las principales barreras de la educación en valores.). La libertad de cátedra adoptada por muchos profesores sirve para justificar su libertad de conciencia, y la consecuente negativa a trabajar y cooperar con el conjunto de compañeros, finalmente se convierte en una actitud negativa para lograr el objetivo común cuando hablamos de la educación en valores. Y aunque la constitución española exime de enseñar siguiendo las directrices de una doctrina impuesta, ya sea por el estado o por una institución privada, no debemos confundir la libertad de cátedra con la libertad de enseñar, ni con la libertad para no enseñar, sino con la libertad de expresión en el ejercicio de la docencia.

El planteamiento curricular de la legislación educativa actual otorga al profesorado importante potestad para determinar contenidos, métodos y prácticas. Pero esta libertad de cátedra no debe chocar con el planteamiento pedagógico y el proyecto educativo a seguir, que deriva en una cooperación necesaria, en un consenso común sobre el qué y cómo enseñar, y especialmente en unificación de criterios para la formación de valores y actitudes. Por suerte, la experiencia nos dice que esto ocurre pocas veces. La elección de valores fundamentales no suele presentar problemas para la confección de un PEC, en todo caso pueden surgir discrepancias relativas a la hora de concretarlos en contenidos y actividades.

En un segundo nivel de concreción conviene analizar las diferentes concepciones de los valores que aparecen un grupo, e intentar llegar a un encuentro en aquellos aspectos en donde sea posible una aproximación, evitando posicionamientos personales donde cada uno quiere mostrar todas sus ideas. Debemos tener presente que es imposible coincidir en todos y cada uno de los valores con los que pretendemos regir el centro, sino más bien hay que llegar a un entendimiento

mínimo, a un nivel suficiente de coherencia y compromiso común (Puig y Martín, 1998). Para lograr estos mínimos, tomamos como consejo la estrategia propuesta por Pérez (2009) que consiste en buscar y definir aquel contenido que une elementos sobre los que ya existe un gran consenso.

En definitiva, en todo proyecto educativo debe haber una línea coherente, a través de la presencia de una serie de valores mínimos, universales, abalados por la constitución española y demás leyes oficiales; pero puede presentar diferencias en las formas de abordar y concretar la educación de estos valores, en función del contexto y de las personas que componen un centro educativo. Cada centro se va a definir entre lo universal y lo complementario a través de su proyecto educativo. Y en función de la participación y aportaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se presentará un proyecto consensuado y común, que rompa con el partidismo de los centros o con el individualismo de los profesores. Este proyecto común debería convertirse en el punto de partida del tratamiento transversal de temas relacionados con la convivencia y el trabajo de un equipo multidisciplinar. A la vez debe ser conocido y aceptado por todos los miembros (alumnado, padres, profesores, personal administrativo y servicios, inspección educativa...) y si fuese necesario debería poder ser revisable y evaluado al menos anualmente.

2.7. VALORES CULTURALES Y ORGANIZATIVOS DE UN CENTRO ESCOLAR.

En el tema que nos ocupa es muy importante analizar el sistema organizativo de un centro para conocer sus costumbres, principios y modos de conducta. Este análisis nos aporta información sobre la cultura moral propia de un centro en el que se educa en valores, actitudes y normas, a partir de las acciones de la vida cotidiana.

Si observamos las reglas, las pautas, los modos de actuar, las expectativas y las tradiciones, conoceremos la cultura específica de ese lugar, lo cual constituyen una representación de los valores compartidos por sus miembros. Lo mismo ocurre en un centro educativo. Las normas, las creencias, actitudes y valores predominantes en un centro configuran su identidad, y son aprendidos por profesores y alumnos a través de los procesos de socialización, como explicábamos en apartados anteriores.

Son diversos los autores (Kohlberg, 1992; Bolívar, 1992; Puig, 1999; Prat y Soler, 2003; Pérez, 2009) que destacan la gran importancia que tiene la vivencia de actitudes en la dinámica habitual de los centros educativos; y cómo éstas han de estar en consonancia con la organización práctica de los mismos; ya que la educación moral no debe ser un trabajo en solitario, sino en equipo, realizado en el colectivo de toda una comunidad que tiene que expresar valores y moral, para crear así un clima o atmósfera moral tal y como denomina Puig (1999) a la cultura moral de un centro educativo.

Estaremos ante una cultura escolar particular que trata de transmitir a sus miembros un marco de referencia común para interpretar las situaciones o modos de actuar apropiados para cada situación.

Cómo señala Bolívar (2007) un centro escolar educa en actitudes y valores no tanto por lo que sus profesores transmiten en las aulas si no más por lo que se vive en el ambiente y en las relaciones vividas en el centro organizado. Se trata de generar una cultura moral y organizativa en cada centro, bajo un código no escrito, que es la que va a guiar a todos los miembros, independientemente de su ámbito de aplicación o nivel de enseñanza. Todos los niveles educativos van a participar de esa cultura, en algún momento y en algún aspecto. Y este punto de encuentro, por pequeño que sea al principio, deberá ir creciendo; es lo que dará consistencia al proyecto educativo del centro escolar. Pero si la zona común es excesivamente pequeña, predominando las diferencias, el consenso se verá perjudicado y con ello el proyecto educativo. Además, si se considera que la escuela tiene la función de educar en valores y actitudes, pero no se reconoce al resto de agentes sociales como co-responsables de eso, se estaría cayendo en un grave error.



Ilustración 3. Proyecto educativo de centro y sectores implicados..

Sin embargo, la cuestión se centra en cómo conseguir que todo un centro educativo se impregne de una determinada cultura moral.

En las *Actas del Seminario de Educación y valores* (1991) se apuntan otras tres posibles líneas de acción:

- Toda la comunidad escolar y sus actividades tiene que impregnarse de aquellos valores que pretende construir en esa comunidad.
- Realizar la construcción de valores de manera interdisciplinaria, a través de todo el currículum escolar, de manera transversal, que afecte a las diferentes disciplinas.
- Asignar a la educación en valores un lugar y un tiempo concretos en el proceso educativo.

Puig (2007), señala cuatro elementos fundamentales que determinan la cultura moral de un centro:

- Con las relaciones interpersonales: cómo suceden y en qué valores se desarrollan demuestran el estilo de convivencia del centro;

- Con las normas y rutinas escolares: con su incorporación e interiorización por parte del alumnado, se resuelven eficazmente los hechos cotidianos;
- En las tareas curriculares: su forma, su organización, y realización requiere trabajar sobre el eje de algún valor, lo cual propicia el desarrollo de determinadas habilidades;
- Y, finalmente, con actividades globales: como actividades extraescolares y complementarias, se crean espacios de comunicación e intercambio de conocimientos entre diferentes componentes del centro, se pone a sus participantes ante una fuerte carga vivencial y, por lo tanto, se enfatizan valores y aspectos de relación muy fuertes.

Coincidiendo con Pérez (2009), podemos decir que la cultura escolar de un centro es más bien conservadora de normas, creencias y valores, generando una seguridad y continuidad a sus miembros frente a los posibles flujos generados por padres, madres, alumnos o ante cambios administrativos y legales. Por ello la cultura escolar es un factor resistente a los cambios impuestos administrativamente, y esa resistencia misma es la que hace fracasar las reformas. En este sentido son muy apropiadas las propuestas de Escudero (2004) de promover unas relaciones de colaboración entre los docentes y el trabajo en equipo, el compromiso y la colegialidad con el fin de mejorar esta cultura moral y dejar abierta la posibilidad de revisión, reflexión, crítica y cambio desde la realidad educativa.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

3.1. LAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Históricamente, en nuestra cultura occidental, los contenidos intelectuales han primado sobre los contenidos prácticos, y la educación correspondiente ha tendido a privilegiarlos en detrimento de los contenidos relacionados con la dimensión física y corporal. En determinados momentos del pasado la dimensión física y corporal no han estado presentes ni como área ni como materia en el currículum escolar; sin embargo para Vázquez (1989) la dimensión física y corporal del ser humano siempre ha estado presente de una forma u otra, a lo largo de la historia de la educación aunque no fuese como materia educativa.

Por otro lado, si recordamos al profesor Marín (1976), los valores corporales, físicos y materiales han sido más urgentes y más inevitables, puesto que se hace indispensable comer y cubrir el cuerpo, curarlo cuando está enfermo o descansar en una vivienda adecuada; y esto hace referencia a una serie de valores vitales o primarios, e incluso económicos, que la Educación Física, entre otras materias, atiende prioritariamente. Está claro que estos valores por sí solos no dan sentido a la vida y que es necesario además de dar alimento al cuerpo, atender también las otras dimensiones de la persona, la intelectual, la trascendental, etc.

Además, la educación para la vida, la economía, la intelectualidad, la moralidad, la religiosidad, la estética o el físico, son capítulos indispensables de toda educación integral, tanto a nivel individual como a nivel social. Para atender perfectamente estas dimensiones, y cubrir urgentemente las necesidades de una civilización excesivamente urbana, mecanicista e insalubre, se hace necesaria la presencia de la Educación Física junto con la Educación para la Salud en la educación básica.

Desde esta dimensión física, humana, en la que se registran específicamente los valores vitales y que compete directamente al área curricular de la Educación Física, compartimos la necesidad de la educación integral, y para ello debe existir un compromiso de impregnar nuestras actividades docentes con los valores humanos, de manera unificada y coordinada con las otras áreas curriculares, con la finalidad de la perfección y realización completa del ser humano.

Una de las más sólidas razones antropológicas para entender la actividad física en el hombre viene dada desde las investigaciones científicas de la neurología y la neurofisiología sobre las características y funciones cerebrales y, su participación en la creación de conocimiento, es decir, en el intelecto humano. Si recurrimos a los célebres "homúnculos" de Penfield hallaremos que entre las principales funciones y responsabilidades primarias de la corteza cerebral están la conducta sensorial y motriz del hombre. El reparto de tales responsabilidades viene representado gráficamente en estos hombrucillos deformes y que nos dan una idea de la dimensión de las respectivas áreas corticales responsables.

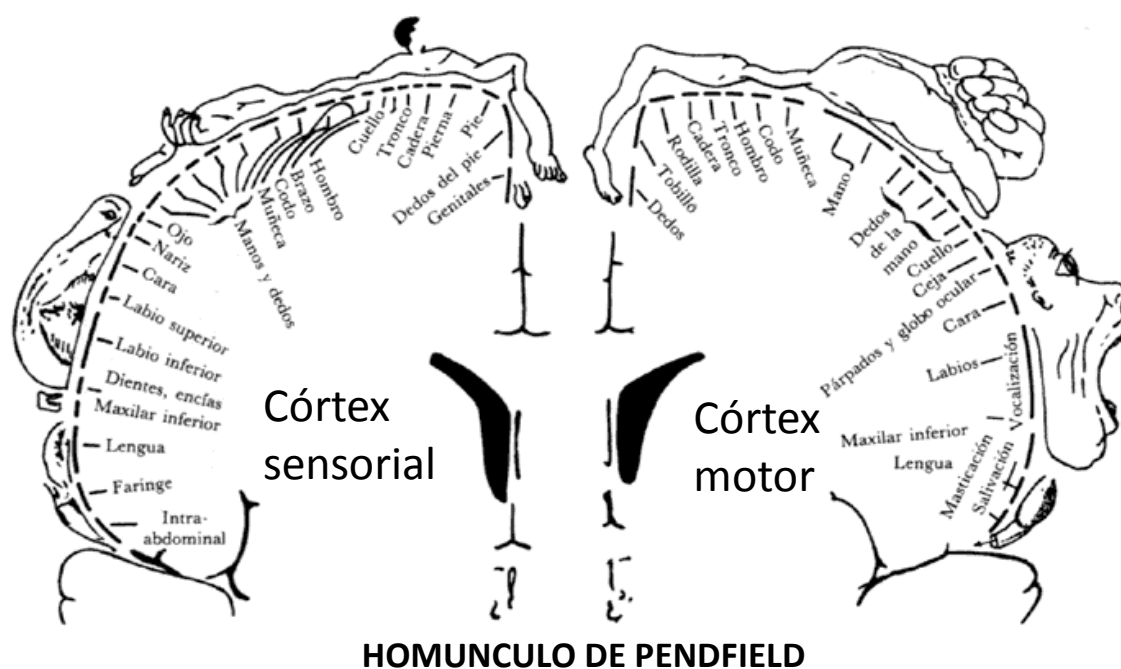


Ilustración 4. Homúnculo de Penfield. Fuente: W. Penfield (1950)

Cabe destacar la extensión que abarcan la boca y la mano, lo cual viene a significar que, desde el punto de vista motor, perceptivo y sensorial, tanto la boca como la mano asumen las funciones más importantes. Existen muchas otras zonas corticales responsables de la inmensa variedad intelectual: de la memoria, de la relación, de la abstracción, etc. Tal y como afirman las investigaciones presentadas por Cagigal (1981) la tarea intelectual, naturalmente, no se reduce en su respuesta cortical a las dos áreas sensorial y motriz; pero la sensorialidad y la motricidad no son tareas independientes de las más puras tareas intelectuales y abstractas, sino que conviven durante toda la evolución, y se enriquecen mutuamente con la contribución y perfeccionamiento de cada una de ellas.

Así pues, estos mismos investigadores describen cómo uno de los principales procesos de desarrollo intelectual y la construcción del cerebro humano a la acción, a la motricidad, principalmente la manual. Esta constatación es ratificada por Piaget en Cagigal (1981) al afirmar que es a partir de la motricidad como se elaboran profesionalmente, por reorganizaciones sucesivas, las estructuras que van a dar nacimiento a las formas superiores del pensamiento. El sujeto se construye a partir de su propia acción sobre los objetos y sobre los demás; solo tenemos que observar a un bebe en su relación y motricidad en pleno desarrollo.

En este sentido, desde distintas perspectivas científicas se nos ofrece la actividad corporal, y singularmente la manual, cargada de significación humana. Es el elemento sustancial, copartícipe del proceso intelectual, y que apuesta por la práctica motriz, la práctica deportiva... De hecho la apasionante evolución del hombre a largo de la historia se observa gracias a este manifiesto de inteligencia: elaboración y manejo de utensilios y herramientas, construcción de habitáculos, invención del fuego, la pintura en las cavernas, el desarrollo de la escritura e incluso el desarrollo físico y motor básico para la supervivencia.

Sin embargo, podemos observar, que por muy diversas razones socio-históricas, la actividad corporal ha ido perdiendo consideración cultural, siendo el prototipo de hombre culto, el hombre "verbo-intelectualizado" (Cagigal, 1981), que a su vez ha recibido incesantes protestas en un intento de recuperar al hombre natural, creándose así una gran escisión antropológica en dos medio-hombres: el "sólo intelectual" y el "sólo práctico"; por lo que a partir de aquí haremos algunas otras aclaraciones oportunas.

Según estudios epistemológicos en el área de la Educación Física (Carr, 1983; Kirk, 1990; Arnold, 1991) existen dos formas de conocimiento:

- el *saber cómo* (saber hacer)
- y el *saber qué* (saber puro)

Cada tipo de conocimiento posee su propia racionalidad que sería:

- *el saber cómo* : correspondería a un tipo de conocimiento en sentido práctico , que no está desprovisto de contenido cognitivo y conceptual;
- *el saber qué*: correspondería a un tipo de conocimiento en sentido teórico,

Y como todos sabemos, la inteligencia de un individuo se completa de estas dos formas de razonamiento y conocimiento.

Concretamente en la Educación Física la relación existente entre el *saber cómo* y el *saber qué* se hace indispensable para su entendimiento, es lo que capacita a esta gran área para dar sentido y significado educativo a sus contenidos. *Saber qué* y *cómo* realizamos por ejemplo una acción motriz (una entrada a canasta) supone además de unos conocimientos e intenciones claras de lo que se va a realizar, unos procedimientos conforme a unas reglas a seguir y a unas estrategias a utilizar según la situación, es decir se trata de comprender la naturaleza, propósito y contexto de una determinada acción, sabiéndola identificar y describir claramente para lograr el objetivo final de la tarea (la canasta acertada).

La educación física ha formado parte de la educación desde hace mucho tiempo. Sin embargo, todavía no está asegurado su papel y lugar en la educación integral de la persona. Y aunque la concepción de la educación física como medio instrumental al servicio de la educación ha permanecido durante bastante tiempo, actualmente tiene su justificación en las ideas de Arnold.

P.J. Arnold (1991) puso en práctica el currículum de la Educación Física en las escuelas, presentando una estructura que creyó útil para teorizar la forma y el contenido de la Educación Física respecto a su estatus educativo, él sugiere que el *movimiento* es un medio para la educación en tres dimensiones:

- dimensión I: educación "sobre" el movimiento
- dimensión II: educación "a través" del movimiento
- dimensión III: educación "en" movimiento

La primera dimensión, la educación sobre el movimiento, se considera como una forma racional de investigación, donde se pueden estudiar los conceptos, las reglas y los procedimientos altamente estructurados, y donde se obtienen los aprendizajes teóricos en relación a la materia de estudio.

La segunda dimensión, la educación a través del movimiento, se preocupa principalmente por el uso del movimiento como medio para otros fines valiosos que no son lógicamente inherentes al propio movimiento, es decir se adquiere el conocimiento práctico desde el movimiento, usando éste como instrumento o medio. En definitiva con un valor extrínseco.

La tercera dimensión, la educación en movimiento, se refiere a aquellas cualidades que deben experimentarse como parte inherente al propio movimiento. Se trata del conocimiento que solo se puede conseguir por medio de la participación activa en movimiento y, por tanto, está

basada en la experiencia y la subjetividad (práctica y conocimiento propio del movimiento y actividad, con valor intrínseco y subjetivo).

Arnold (1991) manifiesta que las dimensiones "sobre" y "en" forman la base de los objetivos educativos de la Educación Física. Y la dimensión "a través" no la considera como fuente importante para el establecimiento de objetivos educativos del currículum porque presenta connotaciones extrínsecas al contenido de la Educación Física. Este autor no pretende negar la contribución de las actividades físicas para lograr otras cualidades deseables, sino que sugiere que el contenido fundamental de la Educación Física, es decir "el movimiento", en sí mismo, puede tener un gran valor educativo.

Cuando estas sub-categorías son tratadas por separado conducen a una mala interpretación de lo que transmiten las actividades físicas, así como a la separación de la "teoría" y la "actividad práctica".

Según Kirk (1990), los alumnos deberían utilizar la experiencia desde la dimensión práctica del movimiento, que les brinda la Educación Física, para ser más críticos y conscientes. Estar físicamente educado no consiste solamente en dominar toda una serie de formas culturales, físicas y motrices, sino también significa estar capacitado para ver más allá de estas prácticas alternativas. Como los conocimientos pueden ser adquiridos a través de la Educación Física (siempre que esté bien organizada y el alumno participe activamente), ésta es valiosa en el contexto educativo general. Es importante señalar al respecto, que la actividad física puede ser una ocupación educativa legítima por diversos motivos:

- por un lado, porque no conduce directamente al desarrollo cognitivo, aunque exige aspectos necesarios como el conocimiento, entendimiento y conciencia conceptual para una participación exitosa;
- por otro lado, las actividades físicas ofrecen la oportunidad de aplicar las estrategias y tácticas de forma inteligente, así como demostrar este entendimiento por medio de la *performance* física.

Actualmente, la Educación Física, sí se preocupa y ocupa de su aprendizaje "sobre", "a través" y "en" movimiento, se convierte así en asignatura indispensable de un programa educativo equilibrado, bajo la llamada "educación por el movimiento", además de perseguir una renovación académica y curricular desde varios ámbitos (Devís y Peiró, 1992; Martos y otros, 2014).

3.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA.

En la Educación Física, como en cualquier otra ciencia o disciplina, es preciso legitimar los contenidos para después pasar a ver cuál es la posición de los profesionales del área en cuanto al sentido de las prácticas y saberes que transmitimos. A partir de una concepción abierta de la cultura, ésta es entendida como producto de la actividad humana, y el patrimonio cultural como el producto de la actitud reflexiva de la inteligencia. A continuación vamos a ver de qué manera la actividad física se encuentra dentro de ese patrimonio cultural históricamente considerado dentro de las prácticas sociales. El esfuerzo de teorización de éste tipo de prácticas implica la investigación de la diversidad de formas que dan a la educación físico-deportiva una significación propia. Su análisis histórico está basado en la trayectoria y evolución de los contenidos, las formas etc., que como producto cultural y de conocimiento social representan el saber, el saber hacer y el saber comportarse.

Para explicar la presencia de la Educación Física en la educación integral de la persona cabe hacer primero un balance de los valores educativos de nuestra disciplina. Así pues veamos una pequeña reflexión axiológica acerca de las actividades físicas y de su *modus operandi*, no sobre lo que son o significan sino sobre lo que realmente valen, independientemente de las relaciones causales o espacio-temporales. En definitiva, la ética de la educación física y el deporte se caracteriza por la transmisión de una serie de valores humanos y sociales a nuestros educandos, en base a la cual se crean unas normas de conducta moral válidas en nuestra sociedad actual.

Asimismo, la enseñanza de la educación física es un proceso educativo, fundamentado y científico en el que han de cumplirse, al igual que en el resto de materias curriculares, todos los contenidos y formas que permitan llevar al alumno, desde los procedimientos y las actividades físicas, al conocimiento de los medios y recursos necesarios para mantener y garantizar una educación física adecuada durante el resto de su vida.

Sin embargo, resultaría casi imposible teorizar sobre los contenidos del mismo sin referirse a dos de los problemas principales íntimamente relacionados: el estatus educativo de la asignatura dentro del currículum general y el carácter antiacadémico que se le atribuye (Devís, 1996).

Paradójicamente a lo que tiene de historia la Educación Física en el sistema educativo (desde la ilustración), no están muy claras las razones de su permanencia en el currículum escolar. Como cita Kirk (1990), ya en los años 70, los estudiosos de la Educación Física se daban cuenta

de que esta área de conocimiento estaba siendo tratada y considerada de manera marginal y en cierta manera infravalorado:

“las asignaturas académicas que se preocupan por desarrollar el intelecto de un niño están muy bien consideradas en las escuelas, mientras que otras asignaturas prácticas como la Educación Física, están situadas convencionalmente en último lugar, según un orden jerárquico de conocimiento” (Hargreaves, 1977: 21).

En las Bases Curriculares recogidas en los Reales Decretos que desde la ley educativa de 1990 (LOGSE) y con la actual LOCE de 2002, han ido regulando el sistema educativo español, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación obligatoria (Primaria, Secundaria), para el Área de Educación Física y se constituyen como ejes básicos de la acción educativa: el cuerpo y el movimiento. En estos puntos vamos a reflexionar y al mismo tiempo hacer explícito el papel o valor educativo del *cuerpo y el movimiento* en la Educación Física escolar.

Tradicionalmente el sistema educativo español se ha caracterizado por un escaso estatus o poco valor educativo concedido a las materias prácticas (artísticas, expresivas, dinámicas...), frente a las tradicionalmente llamadas “asignaturas académicas” (matemáticas, lengua, conocimiento del medio...) que han ocupado el primer lugar en el proyecto educativo, como significado de la prioridad que tiene el desarrollo del intelecto (capacidades intelectuales y cognitivas) en el proceso de formación del alumno (López y González, 1994).

Así mismo, las características de la sociedad del progreso basadas en la Ciencia y la Tecnología han condicionado un modelo de escuela súper-intelectualizada que ha puesto énfasis en la adquisición de conocimientos, la acumulación de información y la preocupación por la eficiencia y los resultados.

En relación con lo expuesto, si el análisis que se realiza del contenido de la Educación Física excluye en la actividad física toda implicación cognitiva, si se le percibe como opuesta al desarrollo intelectual o si se le considera desprovista de conocimiento específico con potencialidad educativa, no es de extrañar que se le asigne a este área de conocimientos un lugar nada privilegiado.

- Planteamientos excluyentes:

Veamos algunos planteamientos que excluyen de contenido cognitivo a la Educación Física:

- Esta idea de conceder a las actividades físicas tan poco o ningún valor educativo, se apoya en ciertas visiones particulares de *filósofos de la educación* de los años 60 y 70. Entre estas visiones tan particulares destacan las de *Richard Peters* (1966), en cuya tesis trata de justificar la no inclusión de la Educación Física en el currículum escolar puesto que “*no son valiosas*” (es decir, según él, no contribuyen a la calidad de vida, no ilumina otros áreas, no poseen contenido cognitivo...) Este autor solamente considera actividades educativas o valiosas a las ciencias, la historia o la filosofía. También cabe destacar que este autor no hace distinción alguna entre: *Educación Física*, *actividad física* y *ejercicio físico*, empleándolos indistintamente y con toda libertad. A su vez, trata de justificarse introduciendo un carácter de serio / no-serio a las actividades valiosas o no-valiosas; en este sentido, por ejemplo, los *juegos deportivos* “no son serios”, “carecen de contenido cognitivo” (saber cómo y no saber qué), y mezcla la moralidad, como atributo en los resultados finales.
- Otro autor llamado White (1973) posterior a Peters, basándose en las interpretaciones de su predecesor, trató de argumentar la existencia de un currículum básico, común y obligatorio compuesto por aquellas asignaturas consideradas “valiosas”, en el mismo sentido que Peters; y por otro lado, la existencia de otra categoría de actividades consideradas “aquellas actividades de las que se puede entender algo”, con un sentido opcional en el currículum, y donde se incluiría la Educación Física.

Pero las peores contribuciones al estatus de la Educación Física escolar han surgido de las posturas de los mismos educadores apareciendo *versiones modificadas* de White y Peters. Por otro lado, los mismos *profesores de Educación Física* hemos fallado al no tener una *actitud reflexiva* sobre la naturaleza y el propósito del conocimiento que impartíamos, incorporando a la escuela los valores dominantes de la sociedad actual basada en la competitividad y la eficacia. Por otro lado, el “*rol del profesor/a de Educación Física*” en la escuela ha sido fruto de la imagen presentada a través de los medios de comunicación, marketing y publicidad. Así pues, ha habido una falta de actitud reflexiva por parte de la sociedad, a través de la imagen del profesor presentada, que en muchos casos ha sido muy negativa.

Antes que Peters, dos manifestaciones en el siglo XIX en torno a la concepción de la Educación Física en las escuelas (desde Inglaterra y Francia) fueron también importantes en la consideración y el estatus del área, como son la *gimnástica* como primera manifestación de esta

materia con una orientación higienista y militar, y los *juegos deportivos* de las escuelas inglesas, con una orientación física y deportiva.

- ✓ En coherencia con este contexto sólo el *Deporte* tiene un elevado estatus social y sólo desde él se justifica muchas veces la Educación Física como disciplina curricular, pero no sólo porque sea un contenido curricular del Área tiene un sentido educativo en sí mismo, pues es también un *medio* para potenciar el deporte de élite y el alto rendimiento, relacionado con la competitividad y el poder económico. Igualmente la Educación Física en busca de estatus social asume el modelo de Ciencias Naturales, defendiendo un modelo tecnócrata que en el ámbito educativo se traduce en una búsqueda de la eficacia, de los resultados poniendo énfasis sobre el comportamiento observable, sobre lo medible y lo cuantificable. Lo cual vuelve a caer en el error de considerarse a sí misma como valiosa, sólo por lo que ofrece y ve el mundo de ella.
- ✓ Si además de todo esto añadimos las *carencias estructurales* (maestros y profesores especialistas, espacios determinados, horarios adecuados, material distinto...) o el perfil profesional del maestro cuya formación recibida es fundamentalmente academicista e impregnada del supuesto de que determinadas materias curriculares son más importantes que otras, se puede comprender que haya existido hasta la fecha una desvinculación de la disciplina en un proyecto educativo de centro y que se haya privado a los alumnos de las suficientes y adecuadas experiencias corporales y motrices fundamentales en su proceso de desarrollo.

No hay que olvidar tampoco, ciertos antivalores, actitudes e intereses económicos que en relación con la Cultura Física se han convertido en factores de alienación personal y que se oponen a la liberación y autonomía del alumno, una de las finalidades educativas de la educación obligatoria. La producción, la competencia, el éxito práctico, el consumismo, la publicidad y la información se convierten en prioridades para el hombre de la sociedad actual integrado en una estructura político-social y económica, han generado una serie de valores y tópicos en relación con el cuerpo y la actividad física (como el ocio pasivo, la súper competitividad, el cuerpo "Danone", el consumo de marcas...) que van en detrimento del desarrollo de la personalidad individual. Por ello es necesaria una pedagogía crítica para posibilitar la emancipación del alumno; y esto será posible solamente con el papel activo del profesor que oriente y potencie la crítica social y curricular.

- Planteamientos incluyentes:

Como se ha comentado al principio, en los Reales Decretos se establecen como finalidades educativas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria la adquisición de aprendizajes instrumentales y básicos, la socialización y la autonomía. Vamos a realizar un análisis de cómo los conocimientos y experiencias de la acción educativa del área de la Educación Física contribuyen a los mismos.

Asimismo Devís (1996) señala que la educación física debe buscar caminos de innovación que la acerquen a los valores educativos intrínsecos.

Muchos filósofos, educadores y políticos han intentado justificar el carácter educativo de las actividades físicas en las escuelas. David Kirk en 1990, trató de defender el estatus de la Educación Física aportando los resultados de otros estudiosos:

- Carr (1986) considera a la Educación Física como un componente educativo, valioso y legítimo del currículum escolar puesto que cumple con dos criterios fundamentales para la educación: la *promoción del desarrollo intelectual* y la *importancia en la transmisión de la cultura en la sociedad*. Y esto lo cree así puesto que lo considera “intrínseco” a todos los componentes de la Educación Física, pues implican conocimiento, entendimiento y habilidad (son lo que él considera “ocupaciones racionales”) y además reflejan y transmiten dimensiones de la cultura inherente a las mismas. También deja caer otras orientaciones de la Educación Física como podría ser la *salud*, que hoy en día todavía prevalece.
- Thompson (1980) defiende el aspecto de la transmisión cultural a través del deporte como fundamental en la educación, y dice que el deporte está siendo discriminado en las escuelas al no estudiarse, y al considerarse únicamente como “cultura de lo físico”, y “lo físico” no tiene validez o está por debajo de lo intelectual. Sin embargo, es obvio el valor y el reconocimiento del deporte en toda la sociedad. Este autor cree que si el deporte es considerado como un aspecto valioso de nuestra sociedad, puesto que mucha gente se ve implicada en él, bien como espectador o bien como participante, éste debería ser estudiado e incluido dentro de la educación.

Del mismo modo, es necesario señalar que para defender la presencia de la Educación Física en la educación, no podemos apoyarnos solamente en la popularidad del deporte, puesto que la Educación Física no es únicamente deporte, es algo distinto y más amplio que el deporte.

Como dice Kirk (1990), para consolidar todos estos argumentos y justificar la Educación Física en la escuela cabe determinar la validez de dos dimensiones fundamentales: el *movimiento* y el *cuerpo*, para desarrollar conocimiento y entendimiento; y dado que la actividad física es suficientemente valiosa para gran parte de la sociedad como transmisión cultural, para mejorar la calidad de vida de las personas o por otras muchas funciones, el cuerpo y el movimiento alcanzan un valor educativo como aprendizajes instrumentales básicos en sí mismos y por el entorno físico constituyendo así los ejes básicos de la acción educativa en este área.

A partir del cuerpo y del movimiento los alumnos pueden y deben adquirir de forma vivencial, aprendizajes básicos tanto en relación con el *conocimiento y control del cuerpo*; como con el conocimiento y estructuración del *entorno*; con la utilización de los *recursos expresivos* del cuerpo aumentando su *capacidad comunicativa* y desarrollando su *sensibilidad estética*; con el desarrollo de las *capacidades y habilidades motrices* mejoran sus *posibilidades de acción y de intervención* en su entorno; con la adopción de *estilos de vida activos y saludables*; con la utilización constructiva y creativa del *tiempo libre y de ocio* (López y González, 1994).

Veamos cómo ocurre todo esto:

- *Con el conocimiento y control del propio cuerpo:*

Se trata de desarrollar la *capacidad sensoperceptiva* de los alumnos hacia su propio cuerpo, para que vayan tomando conciencia de su propia realidad corporal, conociendo su estructura, su funcionamiento, descubriendo sus posibilidades y limitaciones y, que poco a poco, vayan configurando una imagen de sí mismos positivamente, amén del respeto a las diferencias individuales. Igualmente con el control y dominio de las tensiones a partir, por ejemplo, de la relajación, del control del tono muscular, de la postura y de la respiración se reforzará el conocimiento y el control de sí mismo, se posibilitará la liberación de tensiones y por tanto mejorará su capacidad de concentración, atención y disponibilidad hacia los aprendizajes escolares.

- *Con el conocimiento y estructuración del entorno:*

La exploración del espacio a través del movimiento y a partir del conocimiento de *los ejes y planos corporales* proporcionará al alumno los instrumentos básicos para poder orientarse y establecer referencias espaciales, a la vez que permitirá experimentar las relaciones que existen entre las personas, el espacio y los objetos.

- *Con la utilización de los recursos expresivos del cuerpo:*

A través del aprendizaje de gestos, posturas y movimientos como símbolos y códigos para la expresión y comunicación de ideas, sentimientos o percepciones de la realidad, el alumno está desarrollando su capacidad comunicativa. Estamos hablando de lenguaje, del *lenguaje corporal* que se constituye en el instrumento principal del niño/alumno para conocerse, comunicarse, expresar y crear. O a través de la danza, como medio de expresión, el alumno desarrolla su sentido estético, su sentido del orden, la duración, de forma libre o colectiva, lo que implica una coordinación y comunicación, también en grupo.

- *Con el desarrollo de capacidades y habilidades motrices:*

El alumno adquirirá mayores posibilidades de movimiento, de *competencia motriz* y de *capacidad operativa* en situaciones cotidianas, habituales, lúdicas y de aprendizaje escolar, con el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices. Todo esto le permitirá una desenvolvura fácil en distintos medios y situaciones, habituales o no (ciudad, ríos, montañas...).

- *Con la adopción de estilos de vida activos y saludables:*

Se dice que la vida moderna se caracteriza por la existencia de “*cinco demasiados y un poco*”: demasiado tabaco, demasiado alcohol, demasiado estrés, demasiadas drogas, demasiada comida, y poco ejercicio (a lo que se podría añadir poco contacto interpersonal o comunicación social). Cada uno de estos factores influye sobre la salud y la calidad de vida de las personas. El conocimiento y comprensión por parte de los alumnos de los factores de riesgo y salud, la vivencia de la actividad física como una experiencia gratificante, y relacionando ésta con sus efectos sobre su salud, proporcionan los instrumentos básicos para que los alumnos incorporen a su vida hábitos de higiene, salud y bienestar.

- *Con la utilización constructiva y creativa del tiempo libre:*

La Educación Física ofrece amplios y muy válidos instrumentos y medios para una buena y sana utilización del tiempo de ocio, como puede ser a través de juegos y actividades recreativas, juegos deportivos, juegos populares, juegos de orientación en la naturaleza..., por lo que su conocimiento desde la escuela supone un primer paso para su elección y hábito a seguir fuera de sus obligaciones.

Por otro lado, el cuerpo y el movimiento tienen un valor educativo en relación con la comunicación, entendiendo la comunicación como el fomento de la dimensión social del ser humano, como el intercambio de conocimientos y experiencias, de cooperación y participación con los demás.

Además, el cuerpo y el movimiento tienen un valor educativo en cuanto que contribuyen a la *liberación personal* y a la autonomía de los alumnos, y permite el desarrollo de actitudes que favorezcan el *cuidado y la protección del medio ambiente*.

En definitiva, el cuerpo y el movimiento tienen su significado *social y cultural*, que se traduce en nuestro contexto socio-cultural en el conjunto de prácticas y actividades físicas así como en el conjunto de valores, creencias, hábitos y actitudes asociadas a las mismas. Sin embargo, es necesario llevar a cabo más estudios empíricos que realmente demuestren que la educación física, en sus distintos formas, proporciona los valores que la "gente", la sociedad, le otorga y espera de ella.

Los intereses y motivaciones de una gran parte de la sociedad, obligan a la escuela, en cierta medida, a hacerse eco de esta demanda de cara a la integración social del alumno. Por no hablar de la riqueza cultural e histórica que impregnan como principio educativo irrenunciable a las danzas, juegos populares y deportes autóctonos. Ese potencial socializador del deporte se puede obtener cuando éste se aleja del enfoque competitivo y selectivo convirtiéndose en un medio favorecedor de la participación y relación con los demás, el trabajo cooperativo para organizarse, para establecer y respetar reglas o compromisos, para el diálogo y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, y alejarse del egocentrismo.

En relación a todo lo expuesto, concluiremos este apartado señalando las sabias palabras de Anne Marie Seybold (1974: 90) "*la educación física no es una meta en sí misma, sino un medio para educar*". Sin embargo cabe afirmar que la educación física tiene una gran potencialidad procedimental propia, como aspecto esencial suyo, pero de ninguna manera puede suponer su última razón de ser, ni su única posibilidad didáctica, porque no educamos al cuerpo sino al hombre, el cuerpo es solamente la herramienta que utilizamos para educar desde la ciencia de la acción motriz a todo el hombre; igualmente, el movimiento no sólo es un peldaño en la escala de valores educativos, sino que puede y debe acabar generando esa escala de valores propios cuando sirve para desarrollar cualidades afectivas, morales o sociales.

3. 3. EL CURRÍCULUM ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

En la legislación actual se recoge específicamente el concepto y la finalidad de la Educación Física escolar a nivel estatal:

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (MECD):

“La enseñanza de la Educación física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima. Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio” (...)

“La estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud”.

Real Decreto 1631/ 2006 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (MECD):

“La materia de Educación física en la Educación secundaria obligatoria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa” (...)“El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y

el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad”.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

La materia Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados sobre todo a la conducta motora; para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras. Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, a través de acciones que ayuden a la adquisición y consolidación de hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular. La competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia para saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de los condicionantes del entorno.

A nivel autonómico, también tenemos regulada y justificada su presencia en el currículum escolar en la educación secundaria obligatoria:

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana:

“El desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que potencian el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices, profundizando en el significado que adquieren en el comportamiento humano, y asumiendo actitudes, valores y normas relativas al cuerpo y al movimiento. La Educación física no sólo debe contribuir a desarrollar las

capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física en la Educación Secundaria Obligatoria, sino que, además, debe vincular aquella a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que ésta tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma, al logro de los objetivos generales de la etapa. El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar”.

A lo largo de todos estos años de investigación y trabajo, ha sido realmente un problema la situación curricular tan cambiante por la que hemos navegado, ya que en cada periodo político ha habido una legislación educativa distinta y en consecuencia una adaptación curricular autonómica en cuanto se refiere al ámbito educativo. Y parece que seguimos la misma trayectoria, ya que es probable que todavía cambie algo más, por estar en proceso de implantación de la nueva propuesta de Ley educativa, la LOMCE. Con este contexto legal tan poco estable intentaremos hacer una concreción lo más ajustada posible a los tiempos actuales.

Hemos querido hacer una comparativa con los últimos currículos oficiales y así poder entender ambos modelos educativos que han sido aplicados en poco menos de 7 años de diferencia, en cuanto a sus principales elementos: capacidades o competencias (actualmente), objetivos, contenidos y criterios de evaluación, todos ellos según la estructuración que cada decreto presentaba. Por ejemplo, desde 2006 se habla de competencias en lugar de capacidades, y en 2015 tenemos una organización curricular diferente en varios apartados como son los contenidos y una distribución por cursos, al igual que los criterios de evaluación. Añadimos las diferencias curriculares del nuevo y actual periodo legislativo, aunque en nuestra investigación ha estado vigente el anterior currículum de 2007, puesto que la implantación de la LOMCE va a seguir un calendario muy concreto y paulatino (a falta de su derogación), y en ESO empieza a aplicarse en el curso 2015/2016 únicamente para los cursos impares, es decir 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Las principales características del currículum recientemente aprobado en la Comunidad Valenciana (Decreto, 87/2015 de 5 de Junio), a diferencia de los currículos anteriores, son las que resumimos a continuación, y así completaremos la tabla 1, al igual que en los anexos, donde lo adjuntamos de manera desarrollada:

- La presencia de 7 competencias clave a alcanzar al finalizar la etapa, en lugar de objetivos específicos.

- La descripción de los contenidos a trabajar en 5 bloques diferentes y en cada uno de los cursos de la ESO, junto con los criterios de evaluación y en relación a las competencias que desarrolla.
- Se presenta la introducción de un bloque de contenidos transversales común a todos los cursos y presente en todas materias, el cual está relacionado con la educación en valores y actitudes, la educación integral y el desarrollo moral y social. Sin embargo, en cada materia se redacta de una forma.
- Se introduce un apartado en el bloque de expresión destinado al desarrollo de la comunicación, excesivamente extenso y al que será difícil de abarcar con la carga horario de que dispone el área de Educación Física.
- Por lo demás, se siguen presentando contenidos de todo tipo: conceptuales, procedimentales y actitudinales en todas las materias y cursos.

Tabla 3. Comparativa curricular 2002-2015. Fuente: Elaboración propia.

	CURRICULUM 2002, Decreto 839/2002 en LOCE	CURRICULUM 2007, Decreto 112/2007 en LOE	CURRÍCULUM 2015, Decreto 87/2015 en LOMCE
Introducción	<p>CAPACIDADES</p> <p>El área de Educación Física debe procurar la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de aquellas capacidades que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos, mejoren su nivel de habilidad motriz, faciliten el conocimiento y comprensión de la conducta motriz como organización funcional y significativa del comportamiento humano y permitan asumir actitudes, valores y normas en relación con el cuerpo y con el movimiento.</p> <p>La orientación que ha tomado el área de Educación Física ha sido muy diversa, pudiéndose diferenciar distintos enfoques:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El deportivo, orientado hacia la práctica de determinadas actividades sociales que suponen la adecuación y aplicación del movimiento a una finalidad concreta. – El gimnástico, orientado a la formación armónica del cuerpo, con fuertes componentes estéticos e higiénicos. – El psicomotor y de expresión corporal, que abordan el movimiento como una actividad del 	<p>5 COMPETENCIAS BÁSICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno y la Educación física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable. La Educación física proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza. 2. La competencia social y ciudadana: Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas 	<p>7 COMPETENCIAS CLAVE</p> <p>CCLI: Competencia comunicación lingüística.</p> <p>CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.</p> <p>CD: Competencia digital.</p> <p>CAA: Competencia aprender a aprender.</p> <p>CSC: Competencias sociales y cívicas.</p> <p>SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p> <p>CEC: Conciencia y expresiones culturales.</p> <p>Nuestra materia se relaciona con las competencias clave de formas diversas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con la competencia de aprender a aprender mediante la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación, fomentando la autonomía individual y de grupo (...). 2. En referencia a las competencias sociales y cívicas, el cumplimiento de las normas y

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>organismo en su totalidad y como un medio para desarrollar capacidades de distintos ámbitos, no exclusivamente el motor.</p> <p>– El de condición física, que persigue el desarrollo de las posibilidades anatómico– funcionales de la persona.</p>	<p>colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.</p> <p>3. La competencia cultural y artística: A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y 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.</p> <p>4. La competencia para aprender a aprender: La Educación física ayuda a su consecución al ofrecer recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite que el alumnado sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada.</p> <p>5. La competencia en comunicación lingüística: la Educación física contribuye, como el resto, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.</p>	<p>reglamentos, contribuye a la aceptación de los códigos de conducta y el respeto por una convivencia cívica (...)</p> <p>3. .En relación a la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, la Educación Física, otorga el protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva en los diferentes tipos de actividades físicas (...).</p> <p>4. Respecto a la competencia de conciencia y expresiones culturales, la Educación Física contribuye a la apreciación y comprensión de los hechos culturales (...).</p> <p>5. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología se desarrollan a través de actividades en las que los alumnos y las alumnas identifican, valoran y planifican la mejora de su nivel de condición física (...)</p> <p>6. .La competencia digital se desarrolla a través de diferentes propuestas donde el alumnado debe utilizar y aplicar de forma adecuada las nuevas tecnológicas (...).</p> <p>7. La competencia en comunicación lingüística se mejora tanto en el glosario de la materia con conceptos específicos de la misma, como en las lecturas que se deriven de la materia y a la exposición de trabajos documentados.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p><u>POR CICLOS:</u></p> <p><u>Primer ciclo</u></p> <p>1. Realizar, de manera autónoma, actividades de calentamiento, preparando su organismo para actividades más intensas o complejas.</p>	<p><u>POR CURSOS:</u></p> <p align="center">1º ESO</p>	<p><u>POR CURSOS Y POR BLOQUES DE CONTENIDOS Y SU RELACIÓN CON COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN:</u></p> <p>En relación a los criterios de evaluación y a los contenidos, se establece una relación entre ambos y una progresión conjunta para que el contenido sea el</p>

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Mantener una actividad aeróbica dentro de los parámetros de salud. Mejorar el resto de capacidades físicas trabajadas durante el ciclo. 3. Controlar la actividad aeróbica, utilizando la toma de pulsaciones y la zona de actividad. 4. Utilizar las técnicas básicas de las actividades en el medio natural que se lleven a la práctica y adoptar una actitud crítica ante la falta de cuidado y conservación a la que dicho medio está sometido. 5. Emplear las habilidades específicas aprendidas en situaciones reales de práctica, prestando atención a los elementos de percepción y ejecución. 6. Practicar, en situaciones reales de práctica, juegos y deportes, aplicando las reglas, la técnica, y elaborar estrategias de ataque y defensa. 7. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas, respetando las reglas y normas establecidas y responsabilizándose de la adecuada utilización de los materiales e instalaciones. 8. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad, tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador. 9. Realizar danzas sencillas en pequeños grupos, dándoles un matiz expresivo y adaptando la ejecución a la de los compañeros. 10. Manifestar, individual y colectivamente, estados de ánimo e ideas, a través de la expresión gestual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase. 2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana. 3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud, trabajadas durante el curso en su nivel inicial. 4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, y aceptar el nivel alcanzado. 5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto. 6. Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos. 7. Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones. 8. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes. <p align="center">2º ESO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial. 2. Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud. 	<p>medio que proporciona el aprendizaje que se desea conseguir. Solo así, la evaluación adquiere un sentido coherente mediante la asimilación de los contenidos a través del diseño de tareas por parte del docente para la consecución de las competencias. Se consigue, de esta manera, una concordancia inequívoca de los elementos del currículum, contenidos, criterios de evaluación y competencias clave. Todo lo expuesto apoyado en un planteamiento metodológico y didáctico actualizado y coherente (aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje por proyectos, etc.).</p>
--	--	--	---

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>3º CURSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar autónomamente calentamientos generales. 2. Mantener una actividad aeróbica dentro de los parámetros de salud y mejorar el resto de capacidades físicas trabajadas durante el curso, incrementando los niveles alcanzados en el ciclo anterior. 3. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad del esfuerzo. 4. Analizar los efectos duraderos del trabajo de resistencia aeróbica y de flexibilidad que son beneficiosos para la salud. 5. Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades. 6. Utilizar el mapa para realizar recorridos siguiendo las técnicas de orientación en el medio natural, aprendiendo a desenvolverse en él y comprometiéndose a su cuidado y conservación. 7. Coordinar las acciones propias con las del equipo, participando en el deporte seleccionado de forma cooperativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Conocer, practicar y valorar los juegos, deportes y bailes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana. 4. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha. 5. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo. 6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos. 7. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido. 8. Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrar una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad. 9. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes. <p align="center">3º ESO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud. 2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, al participar en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad. 	
--	--	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>8. Resolver problemas de decisión surgidos en la realización de actividades deportivas utilizando habilidades específicas y evaluando el ajuste de la ejecución al objeto previsto.</p> <p>9. Realizar actividades expresivas colectivas adaptando la ejecución a la de las compañeras y de los compañeros.</p> <p><u>4º CURSO</u></p> <p>1. Realizar calentamientos generales y específicos adecuados a las actividades físicas que practica.</p> <p>2. Mantener una actividad aeróbica dentro de los parámetros de salud y mejorar el resto de capacidades físicas trabajadas durante el curso, incrementando los niveles alcanzados en los cursos anteriores.</p> <p>3. Diseñar de manera autónoma un plan de trabajo encaminado a la mejora de la resistencia aeróbica, la fuerza y la flexibilidad.</p> <p>4. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardiaca durante el esfuerzo y en reposo, como indicadores de la intensidad y de la ejecución correcta, en términos de salud, de la actividad física.</p> <p>5. Analizar los efectos duraderos del trabajo de fuerza y resistencia muscular que son beneficiosos para la salud.</p> <p>6. Analizar el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas que se están poniendo en juego en actividades realizadas por sí mismo o por los demás.</p> <p>7. Comportarse respetuosamente con el medio natural y utilizar las técnicas de seguridad adecuadas en el desarrollo de actividades físicas en la naturaleza.</p> <p>8. Coordinar las acciones propias con las del equipo, participando en el deporte seleccionado de</p>	<p>3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.</p> <p>4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.</p> <p>5. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, entre ellos, los populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.</p> <p>6. Realizar bailes, incluyendo las danzas tradicionales de la Comunidad Valenciana, por parejas o en grupo, con respeto y desinhibición.</p> <p>7. Completar una actividad de orientación, respetando las normas de seguridad, preferentemente en el medio natural del entorno y de la Comunidad Valenciana, con la ayuda de un mapa.</p> <p>8. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes.</p> <p align="center">4º ESO</p> <p>1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.</p> <p>2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.</p> <p>3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el propio</p>	
--	---	---	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>forma cooperativa.</p> <p>9. Practicar deportes colectivos, de ocio y recreación, aplicando las reglas, la técnica, y elaborar estrategias de ataque y defensa.</p> <p>10. Participar de forma activa en la realización de actividades físico-deportivas.</p>	<p>nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.</p> <p>4. Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.</p> <p>5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.</p> <p>6. Resolver situaciones en diferentes juegos y deportes, especialmente de las modalidades más complejas de la Pelota Valenciana, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.</p> <p>7. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa, incluyendo los juegos y deportes populares de la Comunidad Valenciana.</p> <p>8. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.</p> <p>9. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.</p> <p>10. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes.</p>	
--	--	---	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	CURRICULUM 2002, Decreto 839/2002 en periodo LOCE	CURRICULUM 2007, Decreto 112/2007 en periodo LOE	CURRÍCULUM 2015, Decreto 87/2015 desde LOMCE
OBJETIVOS	<p>1. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida.</p> <p>2. Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.</p> <p>3. Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa evaluación del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices tanto básicas como específicas.</p> <p>4. Realizar tareas dirigidas a la mejora de la condición física y las condiciones de salud y calidad de vida, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.</p> <p>5. Mejorar el rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.</p> <p>6. Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.</p> <p>7. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.</p> <p>8. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación</p>	<p>1. Participar y colaborar de manera activa, con regularidad y eficiencia, en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal y valorando los aspectos de relación que fomentan; mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>2. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contradicciones que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud, individual y colectiva.</p> <p>3. Aumentar las propias posibilidades de rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades, tanto físicas como motrices, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación personal.</p> <p>4. Mejorar las capacidades de adaptación motriz a las exigencias del entorno y a su variabilidad.</p> <p>5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades personales en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.</p> <p>6. Conocer el cuerpo y sus necesidades, adoptar una actitud crítica y consecuente frente a las actividades dirigidas a la mejora de la condición física, la salud y la calidad de vida, haciendo un tratamiento diferenciado de cada capacidad.</p>	<p>No hay descripción de objetivos específicos por áreas, únicamente hace referencia a los objetivos generales de la etapa:</p> <p>OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA ESO (CAP. I; ARTÍCULO, 15)</p> <p>1. El desarrollo y la concreción curricular que elaboren los centros docentes como parte de su proyecto educativo garantizará la consecución de los objetivos establecidos para la etapa en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014.</p> <p>2. Asimismo, esta concreción del currículo se orientará a la consecución de los siguientes fines:</p> <p>a) Adquirir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico.</p> <p>b) Adaptar el currículo y sus elementos a las necesidades de cada alumno y alumna, de forma que se proporcione una atención personalizada y un desarrollo personal e integral de todo el alumnado, respetando los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, propios de la etapa.</p> <p>c) Orientar al alumnado y a sus representantes legales, si es menor de edad, acerca del progreso académico y la propuesta de itinerarios educativos más adecuados para cada alumno o alumna.</p>

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a la Comunidad Valenciana.</p> <p>9. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p>10. Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución.</p> <p>11. Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva.</p> <p>12. Valorar, diseñar y practicar actividades rítmicas con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.</p>	<p>7. Reconocer, valorar y utilizar el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa; diseñar y practicar actividades rítmicas con y sin una base musical.</p> <p>8. Reconocer el medio natural como espacio idóneo para la actividad física, y discriminar aquellas prácticas que pueden causarle cualquier tipo de deterioro.</p> <p>9. Recuperar y comprender el valor cultural de los juegos y deportes populares, tradicionales y recreativos, como elementos característicos de la Comunidad Valenciana que hace falta preservar; practicarlos con independencia del nivel de habilidad personal y colaborar con la organización de campeonatos y actividades de divulgación. Especialmente, la Pelota Valenciana en sus diferentes modalidades.</p> <p>10. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</p> <p>11. Conocer las posibilidades que el entorno ofrece (espacios, equipamientos e instalaciones) para la práctica de actividad física y deportiva.</p> <p>12. Conocer y utilizar técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas durante la actividad cotidiana y/o en la práctica de actividades físicas deportivas.</p> <p>13. Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario; aplicar los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.</p> <p>14. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo a la materia.</p>	<p>d) Preparar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.</p> <p>e) Desarrollar buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, así como las actitudes responsables y de respeto por los demás.</p> <p>f) Desarrollar una escala de valores que incluya el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo, la superación personal, la responsabilidad en la toma de decisiones por parte del alumnado, la igualdad, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género.</p> <p>g) Consolidar en el alumnado hábitos de estudio y de trabajo.</p> <p>h) Formar al alumnado para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.</p> <p>i) Desarrollar metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la práctica de la educación inclusiva en el aula.</p> <p>j) Basar la práctica docente en la formación permanente del profesorado, en la innovación educativa y en la evaluación de la propia práctica docente.</p> <p>k) Elaborar materiales didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje basados en la adquisición de competencias.</p> <p>l) Emplear el valenciano, el castellano y las lenguas extranjeras como lenguas vehiculares de enseñanza,</p>
--	---	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

			valorando las posibilidades comunicativas de todas ellas, y garantizando el uso normal, la promoción y el conocimiento del valenciano
--	--	--	---

	CURRÍCULUM 2002, Decreto 839/2002 en LOCE	CURRÍCULUM 2007, Decreto 112/2007 en LOE	CURRÍCULUM 2015, Decreto 87/2015 desde LOMCE
CONTENIDOS	<p>curso 1º</p> <p><u>I. Condición Física y Salud.</u></p> <p>1. El calentamiento. Concepto. Fases. Ejecución de ejercicios de aplicación al calentamiento general.</p> <p>2. Condición Física. Concepto. Capacidades físicas relacionadas con la salud.</p> <p>3. Acondicionamiento general de las capacidades físicas relacionadas con la salud.</p>	<p>Curso 1º</p> <p><u>Bloque 1. Condición física y salud</u></p> <p>– El calentamiento. Concepto. Fases.</p> <p>– Condición física. Concepto. Capacidades físicas relacionadas con la salud.</p> <p>– Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud:</p> <p>Beneficios y riesgos.</p>	<p>Teniendo estas premisas presentes, la Educación Física se estructura de forma cíclica y acumulativa en cinco bloques que se detallan a continuación con una visión genérica de la misma:</p> <p>Bloque1: Condición Física y salud.</p> <p>Bloque 2: Juegos y deportes.</p> <p>Bloque 3: Actividades adaptadas al medio.</p> <p>Bloque 4: Expresión Corporal y comunicación.</p>

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>Práctica de carrera continua, juegos, ejercicios dinámicos de fuerza general y estiramientos.</p> <p>4. Práctica de ejercicios de fortalecimiento de la musculatura de sostén que favorezca el mantenimiento de posiciones corporales correctas (estudio, transporte de cargas pesadas, etc.)</p> <p>5. Valoración del calentamiento general para prevenir lesiones en cualquier actividad física.</p> <p>II. Habilidad motriz.</p> <p><u>1. Juegos y deportes.</u></p> <p>1 El movimiento coordinado: equilibrio y agilidad.</p> <p>2. Habilidades gimnásticas globales: saltos, equilibrios, trepas, etc.</p> <p>3. Clasificación de los juegos deportivos: convencionales, tradicionales y recreativos.</p> <p>4. Práctica de juegos reglados y adaptados que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos / tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes colectivos.</p> <p>5. Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte colectivo.</p>	<p>– Ejecución de ejercicios de aplicación al calentamiento general.</p> <p>– Acondicionamiento general de las capacidades físicas relacionadas con la salud.</p> <p>– Práctica de resistencia aeróbica, de fuerza general, flexibilidad y velocidad.</p> <p>– Práctica de ejercicios de mantenimiento de las posiciones corporales en situaciones de sentado y en el levantamiento y el transporte de cargas pesadas.</p> <p>– Relajación muscular progresiva que permita la distinción entre estados de tensión y relajación muscular contribuyendo al bienestar y la paz con los demás y con uno mismo.</p> <p>– Valoración del calentamiento general como medio de prevención de lesiones en cualquier actividad física.</p> <p>– Discriminación de las conductas positivas y negativas (sedentarismo, drogodependencias...), y valoración de hábitos.</p> <p>– Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la salud y la condición física.</p> <p><u>Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales</u></p> <p>– El aprendizaje motor.</p>	<p>Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura.</p> <p>Este último bloque es la gran novedad del currículum, y es común a toda la materia debiendo estar coordinado con el trabajo específico de la misma, sólo así la 2 referencia del trabajo competencial y la formación integral del alumno es un objetivo asumible por el sistema educativo. La inclusión social, la empatía, la colaboración y el trabajo en equipo para la resolución de tareas entran a formar parte del individuo en sociedad. Esto implica una serie de comportamientos como el respeto y la tolerancia, entre otros, relacionados y desarrollados desde la Educación Física.</p> <p><i>Descripción por cursos y bloques.</i></p> <p><i>(ver anexo 12 en CD)</i></p>
--	--	--	---

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>6. Participación de forma activa en los diferentes juegos y actividades deportivas.</p> <p><u>2. Actividades en el medio natural.</u></p> <p>1. Posibilidades que ofrece el medio natural para realizar actividades físico-deportivas: tierra, aire y agua.</p> <p>2. Identificación de señales de orientación y realización de un recorrido por el centro y sus inmediaciones, previamente marcado.</p> <p>3. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural.</p> <p>III. Expresión motriz.</p> <p>1. Práctica de actividades expresivas encaminadas a conseguir la cohesión del grupo.</p> <p>2. Experimentación de actividades tendentes a romper los bloqueos e inhibiciones personales.</p> <p>3. El tempo y el ritmo.</p> <p>4. Experimentación de actividades en las que se combinan distintos ritmos y se manejan diversos objetos.</p> <p>5. Disposición favorable a la desinhibición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El movimiento coordinado: equilibrio y agilidad. – Clasificación de los juegos deportivos: juegos convencionales, tradicionales y recreativos. – Justificación de la necesidad de reglas y normas en la práctica de juegos y deportes. – Habilidades básicas gimnásticas globales: saltos, equilibrios, ejercicios de escalada, etc. – Práctica de juegos regulados y adaptados, convencionales y modificados, populares y tradicionales, que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes individuales, de adversario y colectivos. – Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte individual, de adversario y colectivo. – Participación activa en los diferentes juegos y otras actividades deportivas. – Descubrimiento vivencial y crítico de la necesidad y el sentido de las normas para configurar los juegos. – Valoración de la importancia del desarrollo motor personal y disposición favorable al aprendizaje en este ámbito. – Aceptación del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. – Aceptación y valoración de las normas. 	
--	---	---	--

		<p><u>Bloque 3. Expresión corporal</u></p> <ul style="list-style-type: none">– El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.– El tiempo y el ritmo.– Práctica de actividades expresivas y rítmicas encaminadas a conseguir la dinámica de grupo.– Experimentación de actividades dirigidas a romper los bloqueos y las inhibiciones personales.– Experimentación de actividades en las que se combinan distintos ritmos y se manejan diversos objetos.– Práctica de actividades de bienestar en que se ejecuta el movimiento al ritmo de la respiración.– Práctica de juegos y danzas como medio para interiorizar las bases del ritmo y del baile (danzas populares, tradicionales...).– Disposición favorable a la desinhibición.– Valoración del ritmo como un elemento presente en todas las acciones que realizamos. <p><u>Bloque 4. Actividades en el medio natural</u></p> <ul style="list-style-type: none">– Posibilidades que ofrece nuestro medio natural para llevar a cabo actividades físicas deportivas: tierra, aire, agua.	
--	--	---	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

		<ul style="list-style-type: none"> – Adquisición de técnicas básicas de manipulación de elementos en el medio natural. – Identificación de señales de rastreo y realización de un recorrido por el centro y sus alrededores, previamente marcado. – Búsqueda de espacios próximos para realizar actividades en la naturaleza. – Actividades sencillas de orientación. – Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural 	
<p>CONTENIDOS</p>	<p align="center">curso 2º</p> <p><u>I. Condición Física y Salud.</u></p> <p>1. El calentamiento general. Objetivos. Pautas para su elaboración. Recopilación y puesta en práctica de ejercicios aplicados al calentamiento general.</p> <p>2. Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica y flexibilidad. Concepto. Control de la intensidad del esfuerzo por la frecuencia cardiaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad.</p> <p>3. Acondicionamiento de la resistencia aeróbica: carrera continua, entrenamiento total y juegos.</p> <p>4. Acondicionamiento de la flexibilidad: ejercicios estáticos y dinámicos.</p>	<p align="center">Curso 2º</p> <p><u>Bloque 1. Condición física y salud</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – El calentamiento general y específico. Objetivos. Pautas para prepararlo. – Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica y flexibilidad. – Control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad. – Recopilación y práctica de ejercicios aplicados al calentamiento general. – Acondicionamiento de la resistencia aeróbica. – Acondicionamiento de la flexibilidad. 	

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>5. Práctica de los diferentes tipos de respiración: clavicular, torácica y abdominal.</p> <p>6. Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado.</p> <p>7. Reconocimiento y valoración de la relación existente entre la adopción de una postura correcta en el trabajo diario de clase y en la realización de actividades físicas como medio preventivo</p> <p>II. Habilidad motriz.</p> <p><u>1. Juegos y deportes.</u></p> <p>1. Ejecución de distintas combinaciones de habilidades gimnásticas y acrobáticas.</p> <p>2. Características básicas y comunes de las habilidades deportivas: normas, reglas, aspectos técnicos y tácticos.</p> <p>3. Realización de tareas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos básicos, principios tácticos básicos y reglamentarios de un deporte colectivo.</p> <p>4. Práctica de juegos y deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana (pelota valenciana)</p> <p>5. Práctica de actividades deportivas, individuales y colectivas, de ocio y recreación.</p>	<p>– Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado.</p> <p>– Valoración positiva del hecho de tener una buena condición física como medio para alcanzar un nivel más alto de calidad de vida y salud.</p> <p>– Reconocimiento y valoración de la relación que hay entre la adopción de una postura correcta en el trabajo diario de clase y la realización de actividades físicas como medio de prevención.</p> <p>– Valoración de la relación entre respiración, postura corporal, relajación muscular, flexibilidad, tonificación y bienestar general.</p> <p>– Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la salud y la condición física.</p> <p><u>Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales</u></p> <p>– El juego como marco de aprendizaje y desarrollo personal.</p> <p>Implicaciones en los ámbitos físicos, psíquicos y socioafectivos.</p> <p>– Las habilidades específicas.</p>	
--	--	---	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>6. Respeto y aceptación de las normas y reglamentos.</p> <p><u>2. Actividades en el medio natural.</u></p> <p>1. Adquisición y puesta en práctica de técnicas básicas para el montaje de tiendas de campaña.</p> <p>2. Nociones sobre supervivencia y acampada: normas de seguridad, elección del terreno y precauciones a tener en cuenta para montar tiendas.</p> <p>3. El senderismo: ¿en qué consiste?; tipos de sendero, material y vestimenta necesaria. Realización de un recorrido de sendero.</p> <p>4. Toma de conciencia de los usos y abusos de que está siendo objeto el medio urbano y natural.</p> <p><u>III. Expresión motriz:</u></p> <p>1. Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: los gestos y las posturas.</p> <p>2. Combinación de movimientos de distintos segmentos corporales con desplazamientos siguiendo una secuencia rítmica.</p> <p>3. Ejecución de pasos sencillos de danzas colectivas.</p>	<p>– Características básicas y comunes de las habilidades deportivas: normas, reglas, aspectos técnicos y tácticos.</p> <p>– Ejecución de distintas combinaciones de habilidades gimnásticas y acrobáticas.</p> <p>– Práctica de juegos regulados y adaptados, convencionales y modificados, populares y tradicionales, que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos/tácticos y las estrategias de ataque y defensa comunes a los deportes individuales, de adversario y colectivos.</p> <p>– Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte individual, de adversario y colectivo.</p> <p>– Conocimiento y práctica de juegos y deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana.</p> <p>– Práctica de actividades lúdicas y deportivas individuales y colectivas, de ocio y recreación: los deportes lúdicos, los juegos populares, los juegos cooperativos, los juegos de confianza.</p> <p>– Respeto y aceptación de las normas y los reglamentos.</p> <p>– Valoración de los juegos y deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana, con especial atención a la Pelota Valenciana en sus modalidades más sencillas, de ejecución y práctica,</p>	
--	---	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>4. Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.</p>	<p>como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar.</p> <ul style="list-style-type: none">– Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte para la dinamización de grupos y el disfrute personal. <p><u>Bloque 3. Expresión corporal</u></p> <ul style="list-style-type: none">– El cuerpo y el ritmo.– Aspectos socioculturales y artísticos de las danzas de la Comunidad Valenciana.– Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: los gestos y las posturas.– Práctica de los componentes del gesto.– Combinación de movimientos de distintos segmentos corporales con desplazamientos siguiendo una secuencia rítmica.– Ejecución de pasos sencillos de danzas colectivas.– Práctica de bailes tradicionales de la Comunidad Valenciana.– Expresión de sentimientos mediante el cuerpo y el movimiento.	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> – Creación y práctica de coreografías que respondan al interés del alumnado. – Aceptación de las diferencias individuales y respeto frente a las ejecuciones de los demás. – Valoración de los bailes tradicionales de la Comunidad Valenciana como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar. <p><u>Bloque 4. Actividades en el medio natural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Nociones sobre supervivencia y acampada: normas de seguridad, elección del terreno y precauciones que tienen que tenerse en cuenta a la hora de montar tiendas. – El senderismo: ¿en qué consiste? Tipos de caminos, material y vestimenta necesarios. – Comprensión del entorno e introducción de medidas de seguridad y primeros auxilios básicos. – Adquisición y puesta en práctica de técnicas básicas para el montaje de tiendas de campaña para desplazarse y estar en condiciones de seguridad en el medio natural. – Realización de un recorrido por un camino para completar un itinerario. – Identificación y prevención de las contingencias propias del medio natural. 	
--	--	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

		<ul style="list-style-type: none"> – Toma de conciencia de los usos y abusos que se hacen del medio urbano y naturales. – Adquisición de una actitud autónoma para desarrollarse dentro de un medio no habitual. – Formación crítica respecto de las presiones y agresiones en el medio natural. 	
CONTENIDOS	<p align="center">curso 3º</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El calentamiento general. Efectos. Elaboración y puesta en práctica de calentamientos generales. 2. Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia y flexibilidad. Clasificación y métodos de entrenamiento. Control de la intensidad del esfuerzo a través de la frecuencia cardiaca y respiratoria. 3. Aplicación de sistemas específicos de entrenamiento de la resistencia aeróbica: carrera continua uniforme, entrenamiento total, carrera variable. 4. Trabajo de flexibilidad. Análisis crítico del método estático y dinámico 5. Efectos del trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad sobre el estado de salud. 6. Reconocimiento del efecto positivo que la práctica de actividad física produce en el organismo. 	<p align="center">Curso 3º</p> <p><u>Bloque 1. Condición física y salud</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – El calentamiento específico. Características. Pautas para prepararlo. – Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad. – Clasificación y métodos de mejora de las capacidades físicas. – Efectos del trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad sobre el concepto de salud. – Los procesos de adaptación al esfuerzo. – Fundamentos básicos para una dieta equilibrada y su planificación. – Preparación y puesta en práctica de calentamientos específicos. – Aplicación de sistemas específicos de mejora de la resistencia general. 	

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>II. Habilidad motriz:</p> <p><u>1. Juegos y deportes</u></p> <p>1. Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes a practicar.</p> <p>2. Realización de actividades cooperativas y competitivas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte colectivo.</p> <p>3. Práctica de actividades encaminadas al aprendizaje de un deporte individual o de adversario.</p> <p>4. Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados.</p> <p>5. El deporte como fenómeno cultural y social</p> <p><u>2. Actividades en el medio natural</u></p> <p>1. Adquisición de técnicas básicas de orientación: lectura de mapas, orientación de mapas y realización de recorridos de orientación.</p> <p>2. Nociones básicas sobre orientación. Normas de seguridad a tener en cuenta para la realización de recorridos de orientación en el medio urbano y natural.</p> <p>3. Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación.</p>	<p>– Aplicación de sistemas específicos de mejora de la flexibilidad.</p> <p>– Práctica de actividades de gimnasias suaves.</p> <p>– Análisis de los hábitos propios de la alimentación.</p> <p>– Elaboración de dietas equilibradas y saludables.</p> <p>– Reconocimiento del efecto positivo que la práctica de actividad física tiene sobre el organismo.</p> <p>– Valoración positiva de las repercusiones que la actividad física tiene sobre la propia imagen corporal.</p> <p>– Valoración de los efectos de actividades de gimnasias suaves.</p> <p>– Análisis crítico de los hábitos alimentarios. La dieta mediterránea.</p> <p>– Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la salud y la condición física.</p> <p><u>Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales</u></p> <p>– El factor cualitativo del movimiento: los mecanismos de percepción, decisión y ejecución.</p> <p>– Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes que tienen que practicarse.</p>	
--	---	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p><u>III. Expresión Motriz:</u></p> <p>1. Práctica dirigida a la toma de conciencia de los distintos espacios utilizados en expresión corporal: espacio interior, espacio físico, espacio parcial o propio y espacio social.</p> <p>2. Realización de movimientos combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>3. Práctica de movimientos globales y segmentarios con una base rítmica.</p> <p>4. La relajación. Práctica del método de relajación de Jacobson.</p> <p>5. Realización de actividades rítmicas, destacando su valor expresivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Los juegos y deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana. – Realización de actividades cooperativas y competitivas dirigidas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticas de un deporte colectivo. – Práctica de actividades encaminadas al aprendizaje de un deporte individual, de adversario o colectivo. – Resolución de conflictos mediante técnicas de dinámica de grupo. – Investigación, conocimiento y práctica de los juegos y deportes populares y tradicionales en la Comunidad Valenciana. Práctica correcta de modalidades de Pelota Valenciana, como el raspall y práctica con pared, por ser más sencillas. Concepto correcto de las restantes modalidades. – Práctica de juegos del mundo en relación con los juegos populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana. – Reconocimiento del propio nivel de competencia en diferentes actividades deportivas respecto de un entorno de referencia. – Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmesurada de resultados. – Valoración del juego y el deporte como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad 	
--	--	---	--

		<p>y compañerismo en el ámbito personal, social y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Disposición favorable para con la autoexigencia y la superación de las propias limitaciones. <p><u>Bloque 3. Expresión corporal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de diferentes manifestaciones expresivas: bailes, danzas, dramatizaciones. – Práctica dirigida a la toma de conciencia de los diferentes espacios utilizados en la expresión corporal. – Realización de movimientos globales y segmentarios con una base rítmica. – La relajación. Práctica de diferentes métodos. – Realización de actividades rítmicas, destacando el valor expresivo. – Práctica de las danzas del mundo, en intercambio cultural con las danzas tradicionales de la Comunidad Valenciana. – Práctica de diferentes manifestaciones expresivas. – Práctica de los bailes de salón y danzas modernas. – Actitud abierta, desinhibida y comunicativa en las relaciones con los demás. 	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> – Valoración de la danza como elemento de relación con personas de otras culturas del mundo. <p><u>Bloque 4. Actividades en el medio natural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Nociones básicas específicas sobre orientación. – Normas de seguridad necesarias para la realización de recorridos de orientación en medio urbano y natural. – Impacto de la actividad física dentro del medio natural: actividades que causan deterioro o contaminación y las que respetan el entorno. – Adquisición de técnicas básicas de orientación: lectura de mapas y realización de recorridos de orientación. – Aplicación de las técnicas de primeros auxilios en el medio natural. – Identificación del paisaje del entorno y de la Comunidad Valenciana, a partir de la toponimia. – Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación. – Valoración del paisaje y de la toponimia como parte de la singularidad del patrimonio natural y cultural de la Comunidad Valenciana 	
--	--	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

CONTENIDOS	curso 4º	Curso 4º	
	<p>I. Condición Física y Salud.</p> <p>1. El calentamiento específico. Características. Pautas para su elaboración. Realización y puesta en práctica de calentamientos previo análisis de la actividad física que se realiza.</p> <p>2. Capacidades físicas relacionadas con la salud: fuerza y resistencia muscular. Concepto. Manifestaciones básicas. Tipos de ejercicios.</p> <p>3. Acondicionamiento de la fuerza-resistencia mediante la práctica de ejercicios localizados y en parejas. Elaboración de un repertorio de ejercicios de fuerza.</p> <p>4. La postura corporal en las actividades cotidianas. Análisis de los malos hábitos. ¿Cómo corregirlos?</p> <p>5. Efectos del trabajo de fuerza sobre el estado de salud.</p> <p>6. Elaboración y puesta en práctica de un plan de trabajo de la resistencia aeróbica y la flexibilidad.</p> <p>7. Controlar la actividad aeróbica utilizando la toma de pulsaciones y la zona de actividad. Introducción del control de la actividad aeróbica a través de las pulsaciones en reposo.</p>	<p><u>Bloque 1. Condición física y salud</u></p> <p>– El calentamiento específico. Efectos.</p> <p>– Capacidades físicas relacionadas con la salud: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad. Concepto. Manifestaciones básicas. Tipo de ejercicios.</p> <p>– La postura corporal en las actividades cotidianas. Análisis de los malos hábitos y manera de corregirlos.</p> <p>– Efectos del trabajo de fuerza sobre el estado de salud.</p> <p>– Los espacios para la práctica de la actividad física: el entorno y la Comunidad Valenciana. Espacios, equipamientos e instalaciones.</p> <p>– Nociones básicas sobre los principales sistemas de mejora de las capacidades físicas.</p> <p>– Preparación y puesta en práctica de calentamientos, previo análisis de la actividad física que se realiza.</p> <p>– Acondicionamiento de la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.</p> <p>Elaboración de un repertorio de ejercicios de fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.</p>	

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>8. Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas.</p> <p>II. Habilidad motriz:</p> <p><u>1. Juegos y deportes</u></p> <p>1. Realización de actividades encaminadas al aprendizaje y perfeccionamiento del deporte colectivo.</p> <p>2. Planificación de propuestas de actividades aplicables a los deportes que se están practicando, llevándolas a la práctica de manera autónoma.</p> <p>3. Práctica de actividades deportivas individuales y colectivas de ocio y recreación.</p> <p>4. Planificación y organización de campeonatos deportivos.</p> <p>5. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.</p> <p>6. Actitud crítica hacia los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físicas y deportivas.</p> <p><u>2. Actividades en el medio natural</u></p> <p>1. Técnica básicas de seguridad en las actividades realizadas en el medio natural en general y en la montaña en particular. Adquisición de técnicas básicas manipulativas: realización de nudos.</p>	<p>– Preparación y puesta en práctica de un plan de trabajo de la resistencia y la flexibilidad.</p> <p>– Investigación de los espacios, los equipamientos y las instalaciones del entorno.</p> <p>– Planificación, realización y control de un programa de entrenamiento autógeno personal.</p> <p>– Determinación del nivel de condición física con respecto a un entorno de referencia en las diferentes capacidades mediante el conocimiento y la utilización de pruebas de test.</p> <p>– Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas.</p> <p>– Toma de conciencia del propio nivel de condición física con el fin de establecer las propias necesidades y posibilidades de desarrollo.</p> <p>– Vigilancia en torno a los riesgos que tiene la actividad física, prevención y seguridad.</p> <p>– Valoración de las actividades de bienestar para el descanso adecuado del cuerpo y de la mente, el estado saludable del cuerpo y la liberación de tensiones.</p> <p>– Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre la salud y la condición física.</p> <p><u>Bloque 2. Juegos y deportes. Cualidades motrices personales</u></p>	
--	--	--	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

	<p>2. Perfeccionamiento y profundización de técnicas de orientación. Utilización de forma coordinada del mapa y la brújula. Localización de controles siguiendo la simbología internacional.</p> <p>3. Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural.</p> <p>4. Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físico-deportivas en el medio natural.</p> <p><u>III. Ritmo y expresión.</u></p> <p>1. Práctica de actividades rítmicas con una base musical.</p> <p>2. Directrices a seguir para la elaboración de diseños coreográficos.</p> <p>3. Creación de una composición coreográfica colectiva con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>4. La relajación. Práctica del método de relajación de Schultz.</p> <p>5. Participación y aportación al trabajo en grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Los deportes dentro de la sociedad actual: aspectos sociológicos, culturales y económicos. – El juego y el deporte en el tiempo de ocio. – La competición dentro de la práctica deportiva: el valor recreativo añadido. – Realización de actividades encaminadas al aprendizaje y al perfeccionamiento del deporte individual, de adversario o colectivo. – Planificación de propuestas de actividades aplicables a los deportes que se practican, y llevarlas a la práctica de manera autónoma. – Práctica de actividades individuales y colectivas de ocio y recreación. – Planificación y organización de campeonatos deportivos. – Realización de un trabajo crítico sobre el tratamiento mediático de las diferentes modalidades deportivas, género y el deporte u otros temas de interés sociológico. – Resolución de conflictos en situaciones reales de juego mediante técnicas de relajación y de dinámica de grupo. – Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una tarea de equipo. 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> – Valoración del juego y el deporte como medios de aprendizaje y desarrollo de cualidades físicas, psicomotrices y socioafectivas. – Apreciación de las repercusiones que la práctica habitual de actividades físicas-deportivas tienen sobre la salud y calidad de vida. – Interés por la procedencia del material deportivo utilizado en el marco del comercio justo. – Conocimiento y práctica de las diferentes modalidades de Pelota Valenciana, con especial atención a las modalidades más complejas de realización dentro de las prácticas de deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana, como un medio de disfrute y conservación del patrimonio cultural de nuestra Comunidad. <p><u>Bloque 3. Expresión corporal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Directrices que tienen que seguirse para la elaboración de diseños coreográficos. – Práctica de actividades rítmicas con una base musical. – Creación de una composición coreográfica colectiva con el apoyo de una estructura musical, incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo, intensidad. – Práctica de métodos de mejora de la relajación no trabajados en el curso anterior. 	
--	--	---	--

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

		<ul style="list-style-type: none"> – Participación en el trabajo en grupo. <p><u>Bloque 4. Actividades en el medio natural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Aspectos generales que tienen que considerarse en la organización de actividades en el medio natural. – Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. – La seguridad como premisa en la práctica de actividades en el medio natural: materiales y elementos técnicos. – Perfeccionamiento y aplicación de las técnicas de orientación. Localización de controles siguiendo la simbología internacional. – Utilización correcta de los materiales y de los elementos técnicos en actividades de ocio y recreación en el medio natural. – Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físicas-deportivas sobre el medio natural. – Valoración de la seguridad fundamentada en el conocimiento de las contingencias y los protocolos de rescate, así como en la buena condición física. 	

En la tabla nº 3 expuesta anteriormente hemos comparado los dos últimos currículos oficiales, que han estado en vigor durante el tiempo de realización de esta tesis doctoral, desde que se puso en vigor la LOCE (2002) y durante la corta aplicación de la LOE (2006) así como en el primer curso (curso 2014/15) en vigor de la actual LOMCE (2013) momento en el que todavía no se había modificado el decreto de currículum, por lo que se siguió trabajando sobre el que aquí presentamos. Además durante la aplicación de nuestro programa de intervención escolar, hemos estado siguiendo las directrices del decreto 112/2007 en el que se ha desarrollado el currículum vigente en la Comunidad Valenciana para los cursos 2013/14 y 2014/15.

Presentando la tabla nº 3, podemos observar que sus principales elementos: capacidades o competencias (actualmente), objetivos, contenidos y criterios de evaluación, han seguido una ordenación diferente según la estructuración que cada decreto presentaba. En el currículum 2002, Decreto 839/2002 todavía aparecen los contenidos como capacidades y conocimientos, o se hace una distribución por ciclos. Mientras que con el decreto 112/2007 se introduce el término de competencias en lugar de capacidades, se hace una distribución por cursos de contenidos y criterios de evaluación. Sin embargo, quedamos a la espera de las directrices de aplicación y ordenanzas autonómicas que se hagan de la ley de 2013 (LOMCE) y con la que se tendrán que revisar aquellos aspectos que pudiesen ser modificados y que afectasen al área de Educación Física.

Releyendo ambos currículos observamos que la redacción y descripción de los diferentes contenidos es muy similar; sin embargo, la ubicación por cursos o ciclos es distinta, así como la cantidad de éstos difiere de un currículum a otro. En el último currículum de Educación Física en vigor se incrementa el número de contenidos a trabajar en la Educación Secundaria. Esto evidencia la falta de acuerdo en cuánto al *qué* enseñar en la Educación Física de Secundaria. Sin embargo, este aumento de la cantidad es una propuesta de contenidos de tipo procedimental y conceptual por la disgregación y/o ampliación de diferentes bloques de contenidos y de cursos. Esta falta de consenso educativo es una de los principales fallos del sistema educativo español que cabría revisar por quien corresponda.

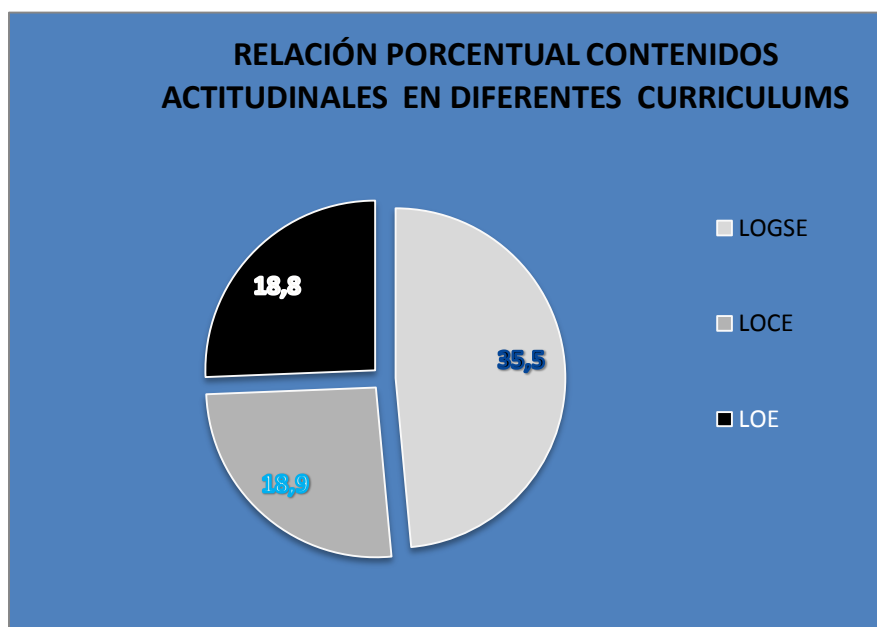
Si ampliamos la comparativa con otros currículos anteriores observaremos que la reducción ha sido progresivamente menor. Hay una cantidad similar de enunciados dedicados a este tipo de contenidos, pero el aumento del número de contenidos procedimentales y conceptuales hace que la proporción de contenidos actitudinales sea menor actualmente, pues apenas hay incremento en los de tipo actitudinal, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4 .Comparativa curricular de contenidos actitudinales y valores en los distintos currículos escolares de EF.

CONTENIDOS	Currículo 1992 (LOGSE)		Currículo 2002 (L.O.C.E)		Currículo 2007 (L.O.E y LOMCE)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
conceptuales	13	28,9	28	29,4	29	30,2
procedimentales	18	35,5	49	51,5	49	51,0
actitudinales	16	35,5	18	18,9	18	18,8
TOTAL	45		95		96	

Si seguimos haciendo un estudio pormenorizado de cada uno de ellos como se presenta en la siguiente gráfica (nº1) observamos un menor número de contenidos actitudinales en relación con el resto de contenidos curriculares en cada una de las legislaturas, que ni si quiera se pueden comparar con la presencia de los contenidos conceptuales de la asignatura.

Gráfico 1. Porcentaje de los contenidos actitudinales en los últimos currículums escolares.



3. 4. LOS VALORES EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Aunque existe un interés particular por estudiar la presencia de la Educación Física en la educación, el principal tema de esta investigación nos lleva a centrarnos únicamente en analizar la parte curricular dedicada a los valores de la Educación Física en su más amplio sentido. Para llevar a cabo este apartado, es necesario tener en cuenta los diferentes elementos que integran este currículum, haciendo un análisis diferenciado de cada uno de ellos y obtener así una visión más clara de lo que ha significado a nivel curricular la presencia de valores y actitudes que desde la Educación Física se pretenden transmitir.

3.4.1. Los valores en los contenidos curriculares de educación física.

Desde el Decreto Curricular Base (MEC, 1989) se incluyen tres tipos de contenidos o conocimientos:

1. Hechos, conceptos y principios (saber)
2. Procedimientos (saber hacer)
3. Actitudes, valores y normas (ser y saber ser)

Aunque la distinción de los tres contenidos pueda facilitar su comprensión, análisis y correspondiente programación, cómo bien ocurría en los anteriores documentos legales, actualmente no se encuentran diferenciados explícitamente en el currículum. Los tres tipos de contenidos están muy relacionados entre sí y es frecuente describirlos conjuntamente. También ocurre que cuando se incide en alguno de ellos, también se desarrollan los otros dos.

La propuesta curricular de la administración educativa desde la reforma educativa de los años 90, suele contener por lo menos los siguientes aspectos:

- Actitudes y valores morales generales
- Actitudes y valores relacionados con el ámbito de conocimiento
- Normas sociales, cívicas y de conducta
- Normas uso o pautas de actuación.

Lucini (1992: 70) atribuye cuatro características básicas a los contenidos de valores y actitudes:

- Forman parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, coordinación y equilibrio con los conceptos y procedimientos.

- Desde el punto de vista pedagógico, tienen la misma importancia que los conceptos y procedimientos, y en consecuencia colaboran, en la misma medida, en la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos de área y de etapa.
- Están incluidos en los bloques de contenidos de todas las áreas y en las tres etapas: infantil, primaria y secundaria.
- Por tanto, son contenidos que hay que programar, trabajar y evaluar de una manera consciente y planificada a lo largo de todo el proceso educativo.

De ahí la necesidad de hacer la distinción y así poder ordenarlos, clasificarlos o cuantificarlos.

Analizar los valores presentes en los diferentes contenidos del currículum nos va a dar información sobre el *qué* vamos a enseñar. En el área de la Educación Física, va a ser muy importante, al menos, a nivel prescriptivo, la concreción de determinados valores a través de unos contenidos específicos que se vinculan directamente con unas actitudes deseables al cursar la Secundaria Obligatoria, y más concretamente en cada curso de la misma.

La anterior Reforma educativa (1992) exponía una serie de contenidos educativos muy innovadores, llamados *temas transversales*. Estos temas hacían referencia a cuestiones muy importantes y valiosas para la vida y la sociedad y que por tanto debían desarrollarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando a todas las áreas y etapas. Estos temas transversales son.

- Educación ambiental
- Educación para la paz
- Educación para el consumo
- Educación para la igualdad
- Educación para la salud y la sexualidad
- Educación vial

La LOE de 2006 ofrecía una novedad al respecto, que consistía en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados

y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global y ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares.

Para abordar este apartado hemos creído conveniente presentar la siguiente tabla en la que se clasifican los distintos enunciados curriculares presentes en el decreto de 2007 y que presentan una relación directa con alguno de los valores descritos por Llopis y cuya clasificación es la referencia para toda la investigación.

En primer lugar se trata de un *análisis cualitativo*, y posteriormente se realiza el *análisis cuantitativo* según la presencia curricular del mismo y su reparto por los diferentes componentes presentes en la organización curricular: por contenidos, por objetivos o por cursos.

En primer lugar presentamos los diferentes contenidos actitudinales relacionados con el listado de valores tomado como referencia

La concreción de valores en los contenidos curriculares en cada área de conocimientos ya es algo más abstracto todavía. En cuanto al área de Educación Física podemos verlo en la siguiente tabla donde se expone la clasificación de referencia para esta investigación:

Tabla 5. Valores y contenidos actitudinales en currículum de EF de 2007.

VALORES	CURSO	BLOQUE	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<i>valores materiales y de uso:</i> 1. la riqueza 2. el respeto de las cosas 3. el rentabilizar: austeridad	2º	IV.	-Toma de conciencia de los usos y abusos que se hacen del medio urbano y naturales.
	4º	IV.	-Utilización correcta de los materiales y de los elementos técnicos en actividades de ocio y recreación en el medio natural -Toma de conciencia del impacto que tienen algunas actividades físicas-deportivas sobre el medio natural.
<i>valores biológicos:</i> 4. la vida: ecología 5. el cuerpo: su desarrollo 6. la salud: cuidado y prevención	1º	IV. I.	-Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio urbano y natural -Valoración del calentamiento general como medio de prevención de lesiones en cualquier actividad física. - Discriminación de las conductas positivas y negativas (sedentarismo, drogodependencias...), y valoración de hábitos.

	2º	I.	<p>-Valoración positiva del hecho de tener una buena condición física como medio para alcanzar un nivel más alto de calidad de vida y salud.</p> <p>-Reconocimiento y valoración de la relación que hay entre la adopción de una postura correcta en el trabajo diario de clase y la realización de actividades físicas como medio de prevención.</p> <p>-Valoración de la relación entre respiración, postura corporal, relajación muscular, flexibilidad, tonificación y bienestar general.</p>
	3º	I. IV.	<p>- Reconocimiento del efecto positivo que la práctica de actividad física tiene sobre el organismo.</p> <p>-Valoración positiva de las repercusiones que la actividad física tiene sobre la propia imagen corporal.</p> <p>-Valoración de los efectos de actividades de gimnasias suaves.</p> <p>- Aceptación de las normas de seguridad y protección en la realización de actividades de orientación</p> <p>– Impacto de la actividad física dentro del medio natural: actividades que causan deterioro o contaminación y las que respetan el entorno.</p>
	4º	I. II. IV.	<p>-Toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales Inadecuadas.</p> <p>-Toma de conciencia del propio nivel de condición física con el fin de establecer las propias necesidades y posibilidades de desarrollo.</p> <p>- Vigilancia en torno a los riesgos que tiene la actividad física, prevención y seguridad.</p> <p>-Valoración de las actividades de bienestar para el descanso adecuado del cuerpo y de la mente, el estado saludable del cuerpo y la liberación de tensiones.</p> <p>- Apreciación de las repercusiones que la práctica habitual de actividades físicas-deportivas tienen sobre la salud y calidad de vida.</p> <p>-Valoración de la seguridad fundamentada en el conocimiento de las contingencias y los protocolos de rescate, así como en la buena condición física.</p>
<i>valores de personalización:</i> 7. la identidad personal 8. la realización personal	1º	II.	-Disposición favorable a la desinhibición.
	2º	III. IV.	-Aceptación de las diferencias individuales y respeto frente a las ejecuciones de los demás.

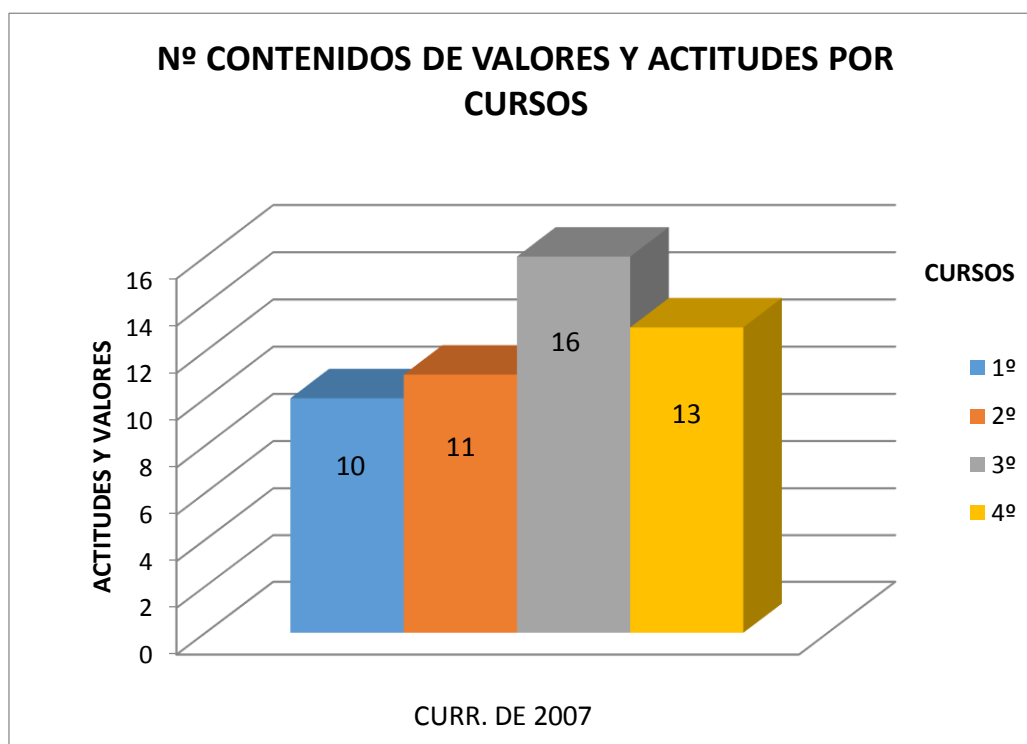
9. el autoconcepto positivo 10. la autonomía personal 11. confianza en sí mismo 12. la responsabilidad 13. la aceptación de sí mismo 14. la fortaleza 15. la alegría existencial			-Adquisición de una actitud autónoma para desarrollarse dentro de un medio no habitual
	3º	II.	- Reconocimiento del propio nivel de competencia en diferentes actividades deportivas respecto de un entorno de referencia. -Disposición favorable para con la autoexigencia y la superación de las propias limitaciones -Actitud abierta, desinhibida y comunicativa en las relaciones con los demás.
<i>valores intelectuales:</i> 16. la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones 17. capacidad de comprensión 18. comprensión y expresión 19. sentido crítico 20. desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...) 21. hábitos y técnicas de trabajo individual	1º	II.	-Descubrimiento vivencial y crítico de la necesidad y el sentido de las normas para configurar los juegos. - Valoración de la importancia del desarrollo motor personal y disposición favorable al aprendizaje en este ámbito.
	2º	II. III. IV.	-Valoración de los juegos y deportes populares y tradicionales de la Comunidad Valenciana... como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar. -Valoración de los bailes tradicionales de la Comunidad Valenciana como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar. -Formación crítica respecto de las presiones y agresiones en el medio natural.
	3º	I. IV.	-Análisis crítico de los hábitos alimentarios. -Valoración del paisaje y de la toponimia como parte de la singularidad del patrimonio natural y cultural de la Comunidad Valenciana.
	4º	II.	- Realización de un trabajo crítico sobre el tratamiento mediático de las diferentes modalidades deportivas, género y deporte u otros temas de interés. -Valoración del juego y el deporte como medios de aprendizaje y desarrollo de cualidades físicas, psicomotrices y socioafectivas.
<i>valores de socialización:</i> 22. la dignidad de la persona 23. el diálogo y comunicación 24. libertad de expresión 25. la convivencia democrática 26. la tolerancia 27. la comprensión del otro 28. colaboración y participación	1º	II.	-Participación activa en los diferentes juegos y otras actividades deportivas -Aceptación del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás.
	2º	II.	- Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte para la dinamización de grupos y el disfrute personal.

29. el amor y la amistad 30. la familia: fidelidad 31. servicialidad	3º	II. III.	- Resolución de conflictos mediante técnicas de dinámica de grupo. -Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmesurada de resultados. - Valoración del juego y el deporte como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad y compañerismo en el ámbito personal, social y cultural. -Valoración de la danza como elemento de relación con personas de otras culturas del mundo.
	4º	II.	-La competición dentro de la práctica deportiva: el valor recreativo añadido. -Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una tarea de equipo.
<i>valores político-económicos:</i> 32. el trabajo: productividad 33. participación política 34. identificación política	4º	III.	-Participación en el trabajo en grupo
<i>valores éticos:</i> 35. la bondad: benevolencia 36. la verdad: sinceridad 37. la justicia: bien común 38. la igualdad 39. la solidaridad: compartir 40. la paz: la concordia	1º	II.	-Aceptación y valoración de las normas.
	2º	II.	-Respeto y aceptación de las normas y los reglamentos.
	4º	IV.	- Interés por la procedencia del material deportivo utilizado en el marco del comercio justo
<i>valores estéticos:</i> 41. la belleza 42. la creatividad 43. la expresividad personal	1º	III.	-Valoración del ritmo como un elemento presente en todas nuestras acciones.
	3º	III.	-Realización de actividades rítmicas, destacando el valor expresivo.
<i>valores trascendentes:</i> 44. creencias religiosas 45. sentido religioso de la vida 46. esperanzas humanas y trascendentes: salvación			

En esta tabla nº 5 se aprecia la presencia de determinados valores en los contenidos curriculares del área, se ha realizado una clasificación por grupos de valores, por cursos y por bloques de contenidos. Ello nos permite hacer una valoración cualitativa cuyo principal resultado es que este listado valores está presente a lo largo de todo el currículum de Secundaria Obligatoria, a excepción del bloque de valores trascendentales, que no parece ser un contenido a trabajar en la Educación Física.

Si hacemos el análisis por cursos, como muestra el gráfico nº 2, podemos observar que la mayor cantidad de valores y actitudes propuestos, se concentran en el 3º curso de ESO, sin ninguna razón o significado adjunto e inherente al nivel. Es más, cualquier profesional del sector que haya estado trabajando en estas edades sabrá perfectamente que es en el primer ciclo dónde se observan el mayor número de conductas disruptivas, actitudes negativas y ausencia de valores elementales, por lo que no se entiende esta diferencia del tratamiento actitudinal de los contenidos específicos del área de EF.

Gráfico. 2. Valores y actitudes en contenidos curriculares por cursos.



Si el análisis lo hacemos desde el punto de vista cuantitativo observamos los resultados siguientes:

- Hay un total de 50 ocasiones en las que los contenidos del área de Educación Física entran a relacionarse directamente con un valor o bloque de valores
- Los cursos de 3º y 4º son los que mayor número de contenidos valorales presentan
- Los valores más trabajados por estos contenidos son los biológicos, los intelectuales, los de socialización o los de personalización.

Tabla 6. Análisis cuantitativo de valores y contenidos actitudinales en currículum.

CURRÍCULUM	2007	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	total
valores materiales y de uso:						
1. la riqueza						3
2. el respeto de las cosas			1		1	
3. el rentabilizar: austeridad					1	
valores biológicos:						
4. la vida: ecología		1		2		17
5. el cuerpo: su desarrollo			2	2	2	
6. la salud: cuidado y prevención		2	1	1	4	
valores de personalización:						
7. la identidad personal						6
8. la realización personal						
9. el autoconcepto positivo				1		
10. la autonomía personal						
11. confianza en si mismo		1	1	1		
12. la responsabilidad						
13. la aceptación de sí mismo			1			
14. la fortaleza				1		
15. la alegría existencial						
valores intelectuales:						
16. la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones		1	2	1		9
17. capacidad de comprensión						
18. comprensión y expresión						
19. sentido crítico			1	1	1	
20. desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...)					1	
21. hábitos y técnicas de trabajo individual		1				
valores de socialización:						
22. la dignidad de la persona						9
23. el diálogo y comunicación				1		
24. libertad de expresión					1	
25. la convivencia democrática		1				
26. la tolerancia				1		
27. la comprensión del otro				1		
28. colaboración y participación		1			1	
29. el amor y la amistad			1	1		
30. la familia: fidelidad						
31. servicialidad						
valores político-económicos:						
32. el trabajo: productividad					1	1
33. participación política						
34. identificación política						
valores éticos:						
35. la bondad: benevolencia						3
36. la verdad: sinceridad						

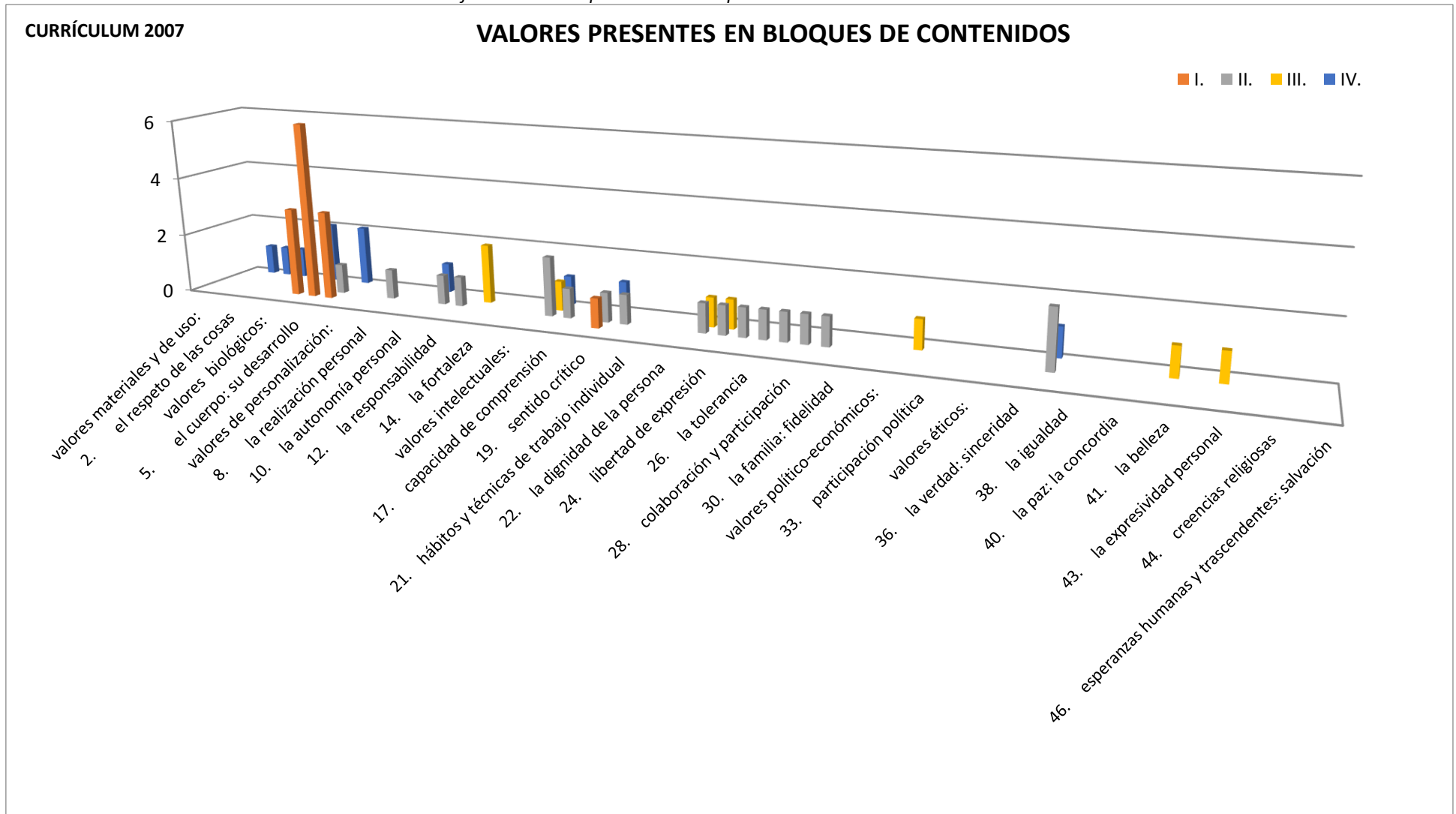
37. la justicia: bien común	1	1			2
38. la igualdad			1		
39. la solidaridad: compartir					
40. la paz: la concordia					
valores estéticos:					
41. la belleza					
42. la creatividad					
43. la expresividad personal	1		1		
valores trascendentes:					
44. creencias religiosas					
45. sentido religioso de la vida					0
46. esperanzas humanas y trascendentes: salvación					
CURSOS	1º	2º	3º	4º	
total Actitudes/valores	10	11	16	13	50

A continuación, tratamos de plasmar gráficamente el tratamiento de los diferentes valores en relación con su presencia en los 4 bloques de contenidos:

- I. *Condición Física y salud.*
- II. *Juegos y deportes. Cualidades motrices personales.*
- III. *Expresión corporal.*
- IV. *Actividades en el medio natural.*

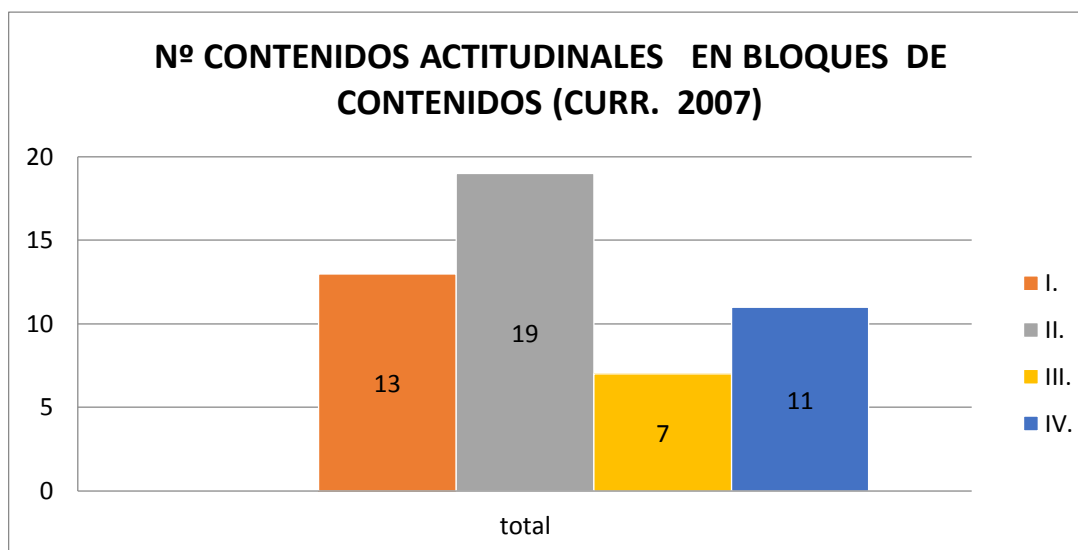
Observamos aquí que la mayor parte de valores presentes en el currículum se centra en los bloques I (Condición física y salud) y II (Juegos y deportes. Cualidades motrices) independientemente del curso. Del mismo modo se obtienen datos como el número de contenidos de este tipo presentes en cada curso de la Secundaria Obligatoria y que a continuación trataremos de analizar más detenidamente.

Gráfico. 3. Valores presentes en bloques de contenidos curriculares.



En el gráfico siguiente se expone de una comparación cuantitativa de la presencia de estos valores y actitudes por cada bloque de contenidos, viendo que la mayor repercusión actitudinal se da en el bloque de contenidos nº II. *Juegos y deportes. Cualidades motrices personales*, seguido del nº I. *Condición Física y salud*.

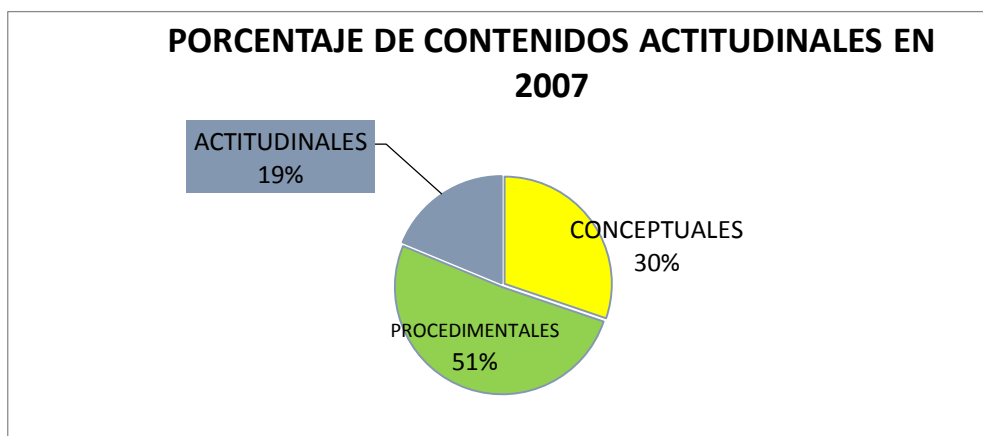
Gráfico 4. Distribución de contenidos actitudinales en los bloques de contenidos curriculares.



Ahora bien, aunque a simple vista y haciendo un tratamiento aislado de los mismos, nos parezca que hay una gran presencia curricular de este tipo de contenidos, la realidad es que haciendo la comparación con todos los demás tipos de contenidos, el porcentaje de contenidos actitudinales que suponen del total de los contenidos curriculares, como hemos comentado anteriormente, es bastante bajo.

Para tener una visión más clara de lo que ha significado en cada currículum la presencia de contenidos actitudinales o valorales conviene ver y analizar el siguiente gráfico.

Gráfico 5. Porcentaje de contenidos curriculares.



3.4.2. Los valores en los objetivos curriculares de educación física.

Para abordar este capítulo íntegramente hemos considerado conveniente ampliar el análisis sobre la presencia de los valores y actitudes en los objetivos de la asignatura y así poder estimar cómo se relacionan dichos valores con las intenciones y finalidades del área de Educación Física en relación a la moral de los alumnos al superar la Secundaria Obligatoria.

La relación de objetivos por áreas viene expresada en forma de enunciados con verbos en infinitivo pero con carácter general, es decir, sin determinar en qué curso, contenido o momento se tratará de alcanzar. Y se deja a voluntad de los profesores la secuenciación de los mismos para cada programa o unidad didáctica. En este sentido, hemos tratado de vincular, de manera general, también, cada objetivo con el bloque de valores con los que comparte finalidad o sentido.

Así pues observamos, que no todos los objetivos descritos en el currículum tienen relación actitudinal o valoral alguna, como ocurre con los objetivos 4, 6, 11 y 12.

Tabla 7. Objetivos de EF y valores en currículum 2007. Fuente: elaboración propia.

VALORES	OBJETIVOS ACTITUDINALES
<p>VALORES MATERIALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la riqueza 2. el respeto de las cosas 3. el rentabilizar: austeridad 	<p>8. Reconocer el medio natural como espacio idóneo para la actividad física y discriminar aquellas prácticas que pueden causarle cualquier tipo de deterioro.</p>
<p>VALORES BIOLÓGICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. la vida: ecología 5. el cuerpo: su desarrollo 6. la salud: cuidado y prevención 	<p>2. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud, individual y colectiva.</p> <p>8. Reconocer el medio natural como espacio idóneo para la actividad física y discriminar aquellas prácticas que pueden causarle cualquier tipo de deterioro.</p> <p>12. Conocer y utilizar técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas durante la actividad cotidiana y/o en la práctica de actividades físicas deportivas.</p>
<p>VALORES DE PERSONALIZACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. la identidad personal 8. la realización personal 9. el autoconcepto positivo 10. la autonomía personal 11. confianza en si mismo 12. la responsabilidad 13. la aceptación de sí mismo 14. la fortaleza 15. la alegría existencial 	<p>2. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud, individual y colectiva.</p> <p>3. Aumentar las propias posibilidades de rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades, tanto físicas como motrices, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación personal.</p>

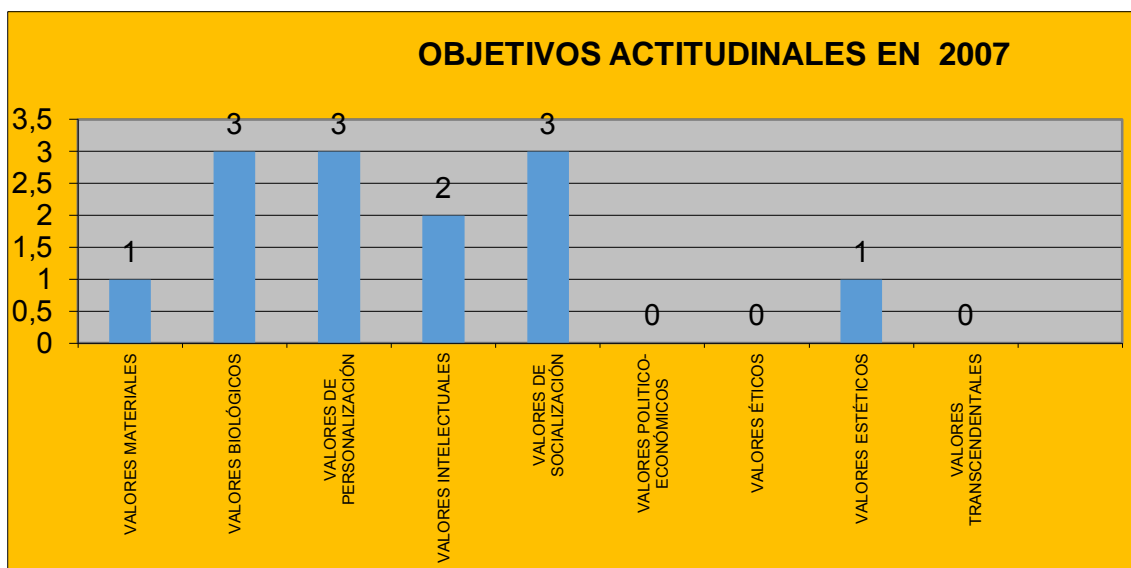
	<p>5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades personales en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.</p> <p>13. Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario; aplicar lo fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.</p>
<p>VALORES INTELECTUALES</p> <p>16. la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones</p> <p>17. capacidad de comprensión</p> <p>18. comprensión y expresión</p> <p>19. sentido crítico</p> <p>20. desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...)</p> <p>21. hábitos y técnicas de trabajo individual</p>	<p>1. Participar y colaborar de manera activa, con regularidad y eficiencia, en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal y valorando los aspectos de relación que fomentan, mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>3. Aumentar las propias posibilidades de rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades, tanto físicas como motrices, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación personal.</p> <p>9. Recuperar y comprender el valor cultural de los juegos y deportes populares, tradicionales y recreativos, como elementos característicos de la Comunidad Valenciana que hace falta preservar; practicarlos con independencia del nivel de habilidad personal y colaborar en la organización de campeonatos y divulgación. Especialmente la Pelota Valenciana.</p>
<p>VALORES DE SOCIALIZACIÓN</p> <p>22. la dignidad de la persona</p> <p>23. el diálogo y comunicación</p> <p>24. libertad de expresión</p> <p>25. la convivencia democrática</p> <p>26. la tolerancia</p> <p>27. la comprensión del otro</p> <p>28. colaboración y participación</p> <p>29. el amor y la amistad</p> <p>30. la familia: fidelidad</p> <p>31. servicialidad</p>	<p>1. Participar y colaborar de manera activa, con regularidad y eficiencia, en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal y valorando los aspectos de relación que fomentan, mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>10. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</p>
<p>VALORES POLÍTICO-ECONÓMICOS</p> <p>32. el trabajo: productividad</p> <p>33. participación política</p> <p>34. identificación política</p>	<p>10. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</p>
<p>VALORES ÉTICOS</p> <p>35. la bondad: benevolencia</p> <p>36. la verdad: sinceridad</p> <p>37. la justicia: bien común</p> <p>38. la igualdad</p> <p>39. la solidaridad: compartir</p> <p>40. la paz: la concordia</p>	<p>10. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</p>
<p>VALORES ESTÉTICOS</p> <p>41. la belleza</p> <p>42. la creatividad</p> <p>43. la expresividad personal</p>	<p>7. Reconocer, valorar y utilizar el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa; diseñar y practicar actividades rítmicas con base musical.</p>
<p>VALORES TRANSCENDENTES</p> <p>44. creencias religiosas</p> <p>45. sentido religioso de la vida</p> <p>46. esperanzas humanas y trascendentes: salvación</p>	

Es evidente que el tratamiento de los valores y actitudes como finalidad a conseguir tras la Educación Secundaria Obligatoria está presente en el currículum de la materia en cuestión, pero hay una clara orientación de la materia al logro de objetivos relacionados con los valores biológicos, de socialización y de personalización. Lo cual sigue en la misma línea de los contenidos y viene corroborando esa implicación directa de la Educación Física en la consecución de determinados valores esenciales en la vida de cada persona.

Asimismo podemos ver que no existe ningún objetivo vinculado al ámbito ético o al trascendental, muy pocos objetivos en torno a valores materiales o estéticos, y alguna que otra referencia a objetivos intelectuales, mientras que los contenidos anteriormente presentados tienen un amplio tratamiento actitudinal de este tipo.

Por este motivo desde aquí proponemos no sólo una intervención para mejorar la presencia de aquellos valores que se espera sino también de aquellos valores que hace falta tener en cuenta en la formación básica de toda persona.

Gráfico 6. Distribución de los diferentes objetivos actitudinales en currículum decreto 112/2007.



3.4.3. Los valores en los criterios de evaluación curriculares de educación física.

Plantear el tema de la evaluación de los contenidos actitudinales requiere de una reflexión sobre las aportaciones que la legislación educativa actual introduce, y analizar los posibles problemas que implica la evaluación de actitudes valores y normas.

Para avanzar en este tema, es necesario estudiar primero los criterios de evaluación en la EF en Secundaria Obligatoria y su relación con nuestro seguimiento de valores y actitudes. Dada la distribución de los mismos por cursos, hace más fácil y práctico su análisis.

Esta parte es muy importante, porque podemos ver si al finalizar cada curso de Secundaria se fijan criterios para evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, como guía para el profesorado, y por la parte que nos toca, podemos comprobar si hay algún criterio a evaluar de tipo actitudinal o valoral tal y como hemos visto en los otros elementos curriculares en los que si hay un presencia clara de vinculación de la asignatura con valores, actitudes y normas.

Tabla 8. Los valores en los criterios de evaluación de la EF en decreto 112/2007.

VALORES	CURSOS	CRITERIOS EVALUACIÓN ACTITUDINALES
<i>valores materiales y de uso:</i> 1. la riqueza 2. el respeto de las cosas 3. el rentabilizar: austeridad		
<i>valores biológicos:</i> 4. la vida: ecología 5. el cuerpo: su desarrollo 6. la salud: cuidado y prevención	1º	2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.
	2º	2. Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.
	3º	1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud. 3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones. 4. Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas. 7. Completar una actividad de orientación, respetando las normas de seguridad, preferentemente en el medio natural del entorno y de la Comunitat Valenciana, con la ayuda de un mapa.

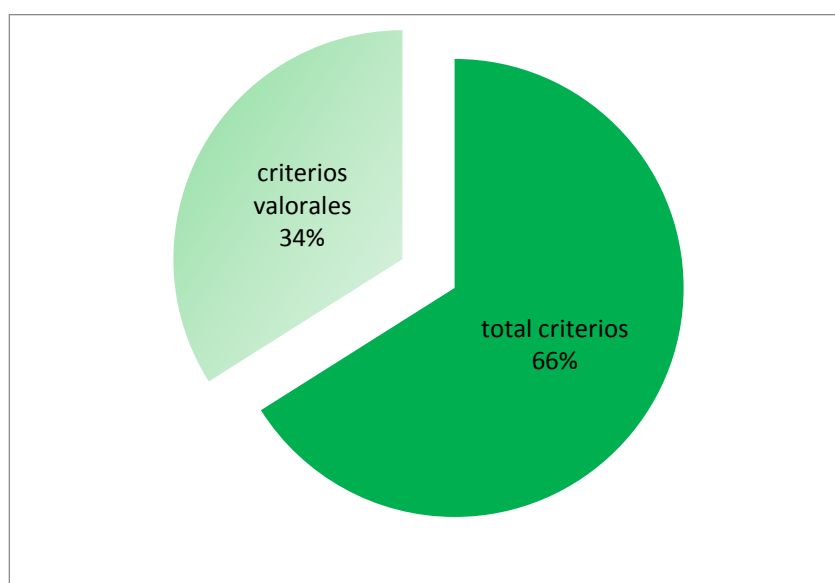
	4º	2. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.
<i>valores de personalización:</i> 7. la identidad personal 8. la realización personal 9. el autoconcepto positivo 10. la autonomía personal 11. confianza en sí mismo 12. la responsabilidad 13. la aceptación de sí mismo 14. la fortaleza 15. la alegría existencial	2º	4. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.
	3º	6. Realizar bailes, incluyendo las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana, por parejas o en grupo, con respeto y desinhibición
	4º	1. Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará
	1º/2º/3º/4º	Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes.
<i>valores intelectuales:</i> 16. la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones 17. capacidad de comprensión 18. comprensión y expresión 19. sentido crítico 20. desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...) 21. hábitos y técnicas de trabajo individual	2º	3. Conocer, practicar y valorar los juegos, deportes y bailes populares y tradicionales de la Comunitat Valenciana.
	4º	5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.
	1º	8. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma cooperativa y con sentido crítico para obtener información relacionada con la Educación física y para establecer intercambio de opiniones con el alumnado de otros centros docentes.
<i>valores de socialización:</i> 22. la dignidad de la persona 23. el diálogo y comunicación 24. libertad de expresión 25. la convivencia democrática 26. la tolerancia 27. la comprensión del otro 28. colaboración y participación 29. el amor y la amistad 30. la familia: fidelidad 31. servicialidad	2º	5. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.
	3º	6. Realizar bailes, incluyendo las danzas tradicionales de la Comunidad Valenciana, por parejas o en grupo, con respeto y desinhibición.
	4º	8. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.
	4º	7. Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa, incluyendo los juegos y deportes populares de la Comunidad Valenciana.
<i>valores político-económicos:</i> 32. el trabajo: productividad 33. participación política 34. identificación política	4º	
<i>valores éticos:</i> 35. la bondad: benevolencia 36. la verdad: sinceridad 37. la justicia: bien común 38. la igualdad 39. la solidaridad: compartir 40. la paz: la concordia		

<i>valores estéticos:</i> 41. la belleza 42. la creatividad 43. la expresividad personal		
<i>valores trascendentes:</i> 44. creencias religiosas 45. sentido religioso de la vida 46. esperanzas humanas y trascendentes: salvación		

Tras exponer y clasificar los criterios de evaluación curriculares según su relación con los valores y actitudes utilizados en esta investigación cabe presentar el siguiente análisis de cada elemento que lo integra.

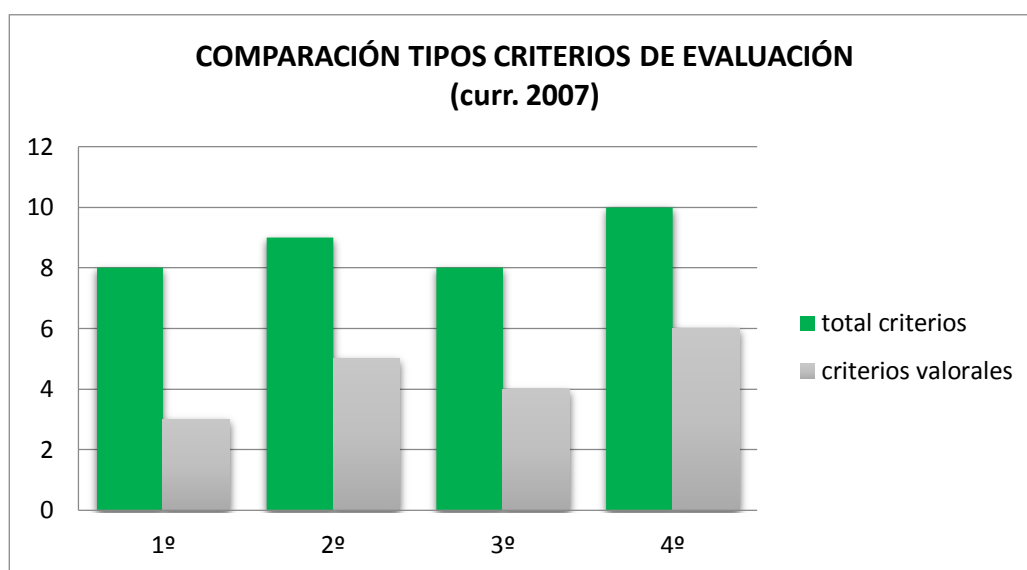
En primer lugar observamos que la proporción de criterios de evaluación de tipo actitudinal es bastante baja. Existen grandes contradicciones en el planteamiento educativo oficial, aunque los objetivos generales de la etapa, tienen un alto componente valorativo y moral, los criterios de evaluación propuestos tienen en la Reforma (1990) un carácter muy ligado a conceptos, a pocos procedimientos y casi ninguna actitud; y ahora en el actual marco educativo legal de la LOMCE, estos criterios de evaluación tienen un carácter muy ligado a procedimientos, algún conceptos y, de nuevo, poco a actitudes.

Gráfico 7. Porcentaje de los criterios de evaluación de tipo actitudinal respecto de los otros.



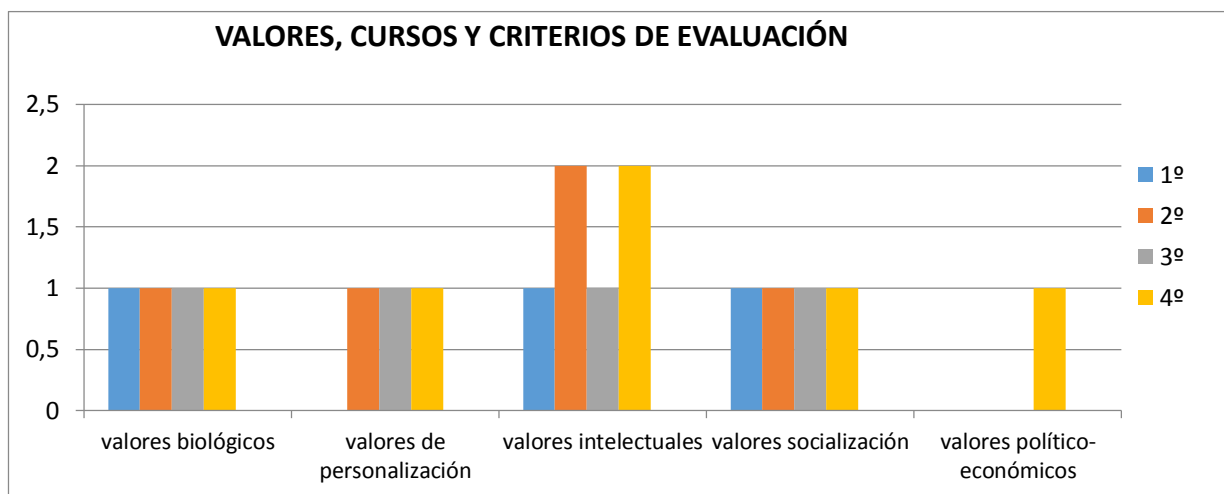
Conviene hacer la diferenciación por cursos para ver que así la proporción es algo menor. Al igual que en el caso de los contenidos u objetivos sí que está presente y se tiene en cuenta una pequeña parte del ámbito actitudinal a la hora de determinar un resultado evaluativo en los alumnos de cada curso de Secundaria Obligatoria, dotando así de coherencia y de unión a todos sus elementos.

Gráfico 8. Relación de los criterios de evaluación de tipo actitudinal en los diferentes cursos de ESO.



Sin embargo, a este nivel curricular la evaluación debería tener en cuenta una serie de criterios actitudinales vinculados principalmente a los contenidos y objetivos tratados en este sentido, y sin embargo, únicamente se observan criterios referidos a la dimensión biológica, seguido de la intelectual, social y de personalización, y un único criterio relacionado con la dimensión valorativa de tipo político-económico. En esta gráfica sorprende la desaparición de referencia alguna a valores éticos, estéticos y trascendentales, que en el resto de elementos curriculares sí aparecen.

Gráfico 9. Clasificación y distribución de diferentes tipos de valores en los diferentes cursos.



Incluso llama la atención que el mayor número de criterios de evaluación sobre valores va a estar en la dimensión intelectual, ya que en ningún otro elemento aparece tan reforzado este área. Hasta ahora el currículum daba mucha más importancia al tratamiento de contenidos actitudinales dentro de la dimensión biológica o a los valores de socialización. En cambio, parece ser que sí se deben evaluar, aún sin haber sido casi tratados. Se demuestra así que su desarrollo, para el tema que nos ocupa, es insuficiente y, a veces, contradictorio, por lo que es susceptible de mejora.

Todo este análisis nos aporta una serie de informaciones relativas al tratamiento de determinados valores en el currículum del área de Educación Física que podríamos concretar en una serie de conclusiones:

- El diseño curricular actual, no unifica criterios, solamente reúne aspectos excesivamente generales.
- Las redacciones sobre la diferenciación de contenidos, objetivos o criterios de evaluación no está totalmente clara ni definida, pudiendo dar lugar a errores u omisiones en su tratamiento.
- Los currículos escolares varían de una Comunidad a otra, por lo tanto sus redacciones van a cambiar, y tal vez sus resultados serán diferentes, no solo en cuanto a contenidos sino también en cuanto al alcance de los objetivos y criterios de evaluación.
- El profesor es el último responsable de la concreción, enseñanza, aplicación y uso de este tipo de contenidos, objetivos y criterios de evaluación para lograr una educación integral del alumno; tal y como se expuso en apartados anteriores.

- La variedad de propuestas para el tratamiento educativo de valores, actitudes y normas va a ser tan variado como profesores haya que lo planteen.

Por último cabe señalar que ya hay alguna investigación al respecto que coincide con algunas indicaciones que hacemos, y que define qué tipo de valores se fomenta desde la diversidad del profesorado. Por ejemplo según Beregiú y Garcés de los Fayos (2007) obtuvieron los siguientes datos tras investigar con profesores y maestros de EF los valores en el deporte escolar:

Hasta 30 años	Hasta 40 años	Hasta 50 años	Hasta 59 años
1º - Cooperación	1º - Cooperación	1º - Cooperación	1º - Cooperación
2º - Respeto reglas	2º - Compañerismo	2º - Respeto reglas	2º - Disciplina
3º - Disfrute	3º - Tolerancia	3º - Compañerismo	3º - Compañerismo
4º - Disciplina	4º - Respeto reglas	4º - Disciplina	4º - Compromiso
5º - Respeto demás	5º - Compromiso	5º - Tolerancia	5º - Respeto demás

Ilustración 5. Valores de maestros y profesores. Fuente: Beregiú y Garcés (2007).

Desde la ilustración anterior podemos entender que existe una opinión generalizada sobre la importancia de transmitir la cooperación, el respeto a las reglas y el compañerismo en el deporte escolar y por tanto veremos si tras nuestra investigación coincidimos en los valores más necesarios y efectivos que desde el punto de vista educativo debemos trabajar en la escuela secundaria.

Con toda esta información sobre convivencia, valores y Educación Física, terminamos la primera parte de esta tesis doctoral, para poder adentrarnos ya en aspectos metodológicos y formales de la investigación que pretendemos llevar a cabo.

SEGUNDA PARTE:

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE
UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE
VALORES EN EL ÁMBITO DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Desde esta investigación pretendemos dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿la educación física promueve y transmite valores y actitudes necesarias en la formación integral del alumno? ¿Pueden ser mejores personas los alumnos tras su paso por el área de la educación física? ¿Se contribuye a una mejora del clima del aula con un tratamiento cooperativo de las actividades y propuestas educativas?

Pero de modo previo, es preciso reparar en el tema de la ética en la investigación y plantearse cuáles van a ser los valores éticos que van a presidir el desarrollo de la misma. Siguiendo a Fernández Balboa (1997) nos ofrece la siguiente propuesta:

- Honestidad: Como garantía primaria de que todos los aspectos de la investigación se ajustan a la verdad.
- Beneficiar a todas las personas involucradas: Situar los derechos del individuo siempre por encima del beneficio de la investigación, renunciando, si es preciso, a ella por poder causarles el mínimo perjuicio.
- Rigor empírico: Será el tercer valor a tener en cuenta a la hora de plantearnos la ética de la investigación.

4. 1. LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-EDUCATIVO.

Tomamos el concepto de Hernández Pina (1995) al definir investigación educativa como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, explicación y/o comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también solucionar los problemas educativos y sociales”.

Y coincidiendo con este autor también, vemos que los métodos que tradicionalmente han gozado de mayor prestigio y popularidad en la mayoría de ámbitos de investigación, han sido los métodos cuantitativos (experimentales, cuasi-experimentales y pre-experimentales). Sin embargo, como ocurre en el caso de las Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio es mucho más complejo, se ha podido observar en los últimos tiempos un uso en ascenso de métodos y técnicas de tipo más cualitativo, que posibilitan abordar la problemática de este ámbito. Desde esta

perspectiva, la educación empieza a concebirse como una acción global y contextualizada, regida por más leyes sociales y personales que leyes científicas (Hernández Pina, 1995).

Con el objetivo de plantear soluciones a los problemas educativos, la investigación educativa se plantea con alguno de estos propósitos o punto de vista concreto:

1. Interpretar y comprender los fenómenos educativos (paradigma interpretativo).
2. Intentar generar un conocimiento útil para su práctica (paradigma positivista).
3. Articular los procedimientos necesarios para la reflexión y autocrítica de la misma (paradigma crítico).

Una de las definiciones que mejor describe un paradigma es la que hace De Miguel (2000), explicándolo como un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracterizan por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, normas, lenguajes, fines, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

Tal y como señalan diversos autores (Koetting, 1984; Pérez Serrano, 1994; Hernández Pina, 1995); la investigación educativa y de tipo psico-social se ampara bajo alguno de estos modelos o paradigmas: positivista, interpretativo o socio-crítico. En nuestra investigación claramente educativa, trataremos de aproximarnos a alguno de estos escenarios de estudio.

Para entender una investigación desde cada uno de estos paradigmas debemos también observar la manera de obtención de los datos, situándonos entonces en un tipo de investigación u otra.

4.1.1. Paradigmas de investigación.

a) Paradigma positivista:

También denominado paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma. El positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo:

- a. El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien estudia.

- b. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados
- c. El objetivo que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- d. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- e. Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

En este paradigma se enmarcan los métodos de investigación experimental que pretenden dar explicaciones causales de los fenómenos. Aquí lo fundamental es controlar el fenómeno. Se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos, etc.

En el ámbito educativo su objetivo es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

b) Paradigma interpretativo:

También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable. Lo que pretenden es:

- Desarrollar conocimiento ideográfico.
- La realidad es dinámica, múltiple y holística.
- Cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

c) Paradigma socio-crítico:

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.
- Buscar el cambio.

Por otra parte, la gran multiplicidad de problemas sociales y educativos susceptibles de investigación hace necesaria una mayor diversidad y plasticidad de metodologías y de técnicas.

4.1.2. Diseños de investigación.

Creemos conveniente resumir que hay dos grandes formas de investigar, atendiendo al carácter de la medida que se sigue para llevar a cabo una investigación: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

a) La investigación cuantitativa.

La investigación cuantitativa es aquella en la que nos centramos en la medida y la cuantificación de variables (Hernández Pina, 1995). Desde una perspectiva cualitativa la investigación pretende la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteamientos que un fenómeno admite diversas interpretaciones. Muchas veces hay una interrelación entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

Sintetizando, se puede decir que desde esta perspectiva interesa la comprensión global de los fenómenos estudiados en toda su complejidad, y por tanto necesitaremos complementarnos de alguna técnica cuantitativa, compatible con nuestros intereses y finalidades.

Desde esta perspectiva conviene señalar que su característica principal es el control de las variables y la medida de resultados, los cuales son expresados, principalmente, de modo numérico. Esta manera de investigar utiliza fundamentalmente estudios de tipo hipotético-deductivo, explicativos, predictivos o correlacionales.

Los diseños de investigación cuantitativos pueden ser de tres tipos (Quintanal, 2012):

1. Diseños pre-experimentales (no-experimentales o correlacionales):

Son aquellas investigaciones que tratan de formular algún tipo de asociación entre dos o más variables. No buscan relaciones estrictas causa-efecto, solamente buscan relaciones estadísticas entre las variables implicadas. Hay una falta de control y manipulación. Y por tanto esto se traduce en una escasa validez interna. Suelen emplear encuestas y observación directa.

2. Diseños experimentales:

Situados en el polo opuesto al anterior. Son aquellos puramente experimentales, formulados para poner a prueba la existencia de relaciones causales entre una o varias variables independientes y una o varias variables dependientes. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes

3. Diseños cuasi-experimentales:

Se encuentran a mitad camino, entre los diseños no experimentales y los diseños experimentales, pues presentan características de ambos tipos de investigación. Se diferencian de los métodos experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control...) las variables independientes están intervenidas por el investigador. Se dan en contextos naturales y no en laboratorios. Gozan de grados medios de validez interna y externa.

En el contexto educativo las técnicas de recogida de datos más utilizados en la investigación cuantitativa son test, cuestionarios y pruebas objetivas, entre otros.

b) La investigación cualitativa.

La investigación cualitativa es aquella orientada al estudio “interpretativo” de los significados y acciones humanas y de la vida social, desde un punto de vista mucho más reflexivo sobre la realidad (Hernández Pina, 1995). El interés de utilizar este tipo de investigación radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen, con el fin de explicar los fenómenos que allí ocurren. Se trata de un tipo de investigación con métodos descriptivos.

Pérez Serrano (1994:46) describe la investigación cualitativa como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objetivo del estudio”.

En la metodología cualitativa el investigador se acerca al campo que quiere investigar con problemas, reflexiones o supuestos y realiza una observación intensa. Es un participante directo e interno en la realidad de la investigación, con el fin de ir elaborando sus análisis, poco a poco, y sobre los que puede ir depurando según la realidad le vaya indicando. Es decir, desde la investigación cualitativa interesa sobre todo la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad.

Los métodos de investigación cualitativa son:

- Estudios de observacionales.
- Análisis de contenidos (en texto y audiovisuales)
- Investigación-acción.
- Investigación por encuesta.

Las técnicas de investigación cualitativa básicas utilizadas en la investigación educativa son: la observación sistémica y la encuesta.

Para nuestra investigación, el método cualitativo fundamental que hemos utilizado es el de Investigación-Acción, razón por la cual nos detenemos en su explicación.

La investigación-acción nace como una opción de investigación cualitativa en el ámbito social y educativo, creándose dos grandes vertientes. Nace desde la concepción del *maestro como investigador*, concepto atribuido a Lawrence Stenhouse hacia los años 70 del siglo XX en Gran Bretaña. Es desarrollada desde entonces inspirándose en las ideas de Paulo Freire (1974), Stenhouse (1981), Carr y Kemmis (1988) o Elliott (1990).

Desde la pedagogía se orienta hacia su principal objetivo que será mejorar la praxis docente. Sin embargo, dar una definición concreta y comprensiva del término resulta complicado, ya que en torno al mismo se han creado movimientos muy diversos con diferentes líneas de acción y, el uso del término ha variado con el tiempo, el lugar y los escenarios.

Elliott (1993): la define como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma.

Carr y Kemmis (1988): la definen como una forma de indagación auto-reflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas y de las situaciones en que tienen lugar.

La investigación – acción es un tipo de investigación aplicada en la que el investigador ayuda a resolver problemas específicos utilizando una metodología muy rigurosa. El objetivo de estas investigaciones tiene un sentido dinámico, donde las hipótesis se convierten en metas a alcanzar.

En el terreno educativo, tal y como señala Pérez Serrano (1994) se entiende la *investigación acción* como un tipo de investigación orientada a la praxis, que pretende guiar, corregir y evaluar las decisiones y acciones, creando un clima de cambio y mejora de la realidad educativa.

La importancia de este tipo de investigación en el momento educativo actual, es debido a su conexión teoría-práctica, es decir a educador- investigador. En este tipo de investigación la práctica y la teórica encuentran un espacio de diálogo común de forma que el práctico (educador) se convierte en investigador y el teórico (investigador) en educador, lo cual aporta un conocimiento profundo de los problemas que precisan solución en ese escenario.

Pérez Serrano (1994) señala cuales son los principales rasgos que definen la investigación-acción:

1. Rasgos vinculados a la acción:

- Unión teoría y práctica
- Mejora de la acción
- Problemas prácticos
- Protagonismo del práctico (educador)

2. Rasgos vinculados a la investigación:

- Investigación más actual
- Amplia y flexible
- Perspectiva ecológica
- Clarificación de valores
- Rigor metodológico

3. Rasgos vinculados al cambio:

- Cambio de actitudes
- Democratización del proceso
- Función crítica
- Función comunicativa
- Acción para el cambio social
- Finalidad formativa

Entre las ideas de Stenhouse (1987) y las de Pérez (1994) podemos concretar una serie de indicadores para llevar a cabo una investigación-acción:

- 1°. El proyecto tiene que surgir de problemas y preocupaciones educativas de carácter práctico.
- 2°. Hay que trazar un plan de acción pensado e informado.
- 3°. Ubicar el proyecto en un escenario concreto.
- 4°. Implicar a todos los responsables del mismo.
- 5°. Observar los efectos de la acción críticamente informada en el contexto que tiene lugar.
- 6°. Realizar una reflexión y seguir este mismo ciclo por cada acción llevada a cabo (planear, actuar, observar y reflexionar).

El proceso de investigación-acción, constituye una metodología muy práctica orientada a la intervención en el aula, y por tanto deberá seguir unas fases necesarias. Estas fases también son conocidas como los ciclos de la investigación acción (Hernández Pina, 1995):

1. Planteamiento del problema desde una realidad educativa
2. Diagnóstico de la situación.
3. Planificación y diseño.
4. Acción-Observación.
5. Reflexión/ evaluación.
6. Planificación de mejoras.

En resumen, la principal justificación del uso de la investigación-acción en el contexto de la escuela, es la mejora de la práctica. Pero eso, sólo puede lograrse si los maestros, profesores y educadores somos capaces de cambiar determinadas actitudes y conductas individualistas y reacias a cualquier tipo de intervención, tanto del alumnado como del profesorado. Para lograr el éxito con este tipo de investigación, también es necesaria una actitud de total implicación con el proyecto, siendo conocedores de los objetivos y logrando una motivación adecuada para llevarla adelante.

4.1.3. Situando esta investigación.

Como observamos, existen diversas formas de ver y establecer los paradigmas de investigación educacional las mismas que obedecen a la concepción filosófica del investigador. En este contexto, sería incorrecto sostener la primacía de alguno de ellos sobre el resto, al igual que otros muchos investigadores, considero que todos los paradigmas tienen aspectos positivos que deben ser tenidos en cuenta.

A veces las investigaciones se sitúan en paradigmas mixtos, siendo investigaciones multiparadigmáticas. En esta línea está el llamado "paradigma emergente", como ocurre en las investigaciones educativas y sociológicas ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social y educativo. En este mismo paradigma se sitúa la presente investigación.

Coincidiendo con otros investigadores, existe una impresión bastante generalizada también dentro de la investigación en la Educación Física, de que estamos atravesando un periodo de confusión, donde se produce un escaso consenso en cuanto a qué investigar, cómo investigar y para qué investigar. En este sentido, la diversidad de pareceres puede ser un factor enriquecedor para aportar luz a la Educación Física escolar, pero también un hándicap a la hora de aunar esfuerzos y evitar las confrontaciones entre unas y otras líneas de investigación. Esta sensación de inestabilidad paradigmática, ya identificada por Hellison (1988) dentro de nuestra área hace más de treinta años, ya anunciaba el nacimiento de una corriente alternativa al modelo positivista imperante que ha

determinado en una disciplina que cada día discurre más cercana del paradigma interpretativo en lo referente a las investigaciones pedagógicas. Y tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coincide con lo ya expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar. El predominio que ejercía el *positivismo* está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra un claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas.

En la Educación Física escolar esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del *paradigma positivista* (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo) dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de ésta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, kinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas en el paradigma interpretativo o crítico. Pero la implantación de las nuevas tendencias no pasa necesariamente por la desaparición de ningún paradigma, sino que apuestan por la creación de un espacio de convivencia entre las dos grandes corrientes, (positivismo e interpretativa y crítica), relación asentada desde el reconocimiento de campos de estudio diferentes.

Coincidimos en esta postura y entendemos que es necesaria la “convivencia” de ambas posturas en la investigación educativa. Esta postura es defendida dentro del área por Camerino et al. (1994), que tratando de establecer una relación entre paradigmas, métodos y campos de aplicación, otorgaría al paradigma positivista en conjunción con una metodología cuantitativa, la investigación dentro del campo del deporte de elite, la didáctica tecnológica y el campo de la gestión y planificación. El interpretativo, unido a metodología cualitativa, sería válido para el desarrollo de estudios dentro del campo de la etnomotricidad, la pedagogía y la praxiología y por último, de cara a la realización de investigaciones en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado y la recreación, considera que el paradigma crítico puede ser el que mejores expectativas ofrezca a este campo de estudio.

Manteniendo el discurso dentro de los parámetros planteados, la investigación educativa, en la que encuadramos nuestra disciplina, se encuentra en medio de múltiples metodologías y prácticas de investigación, pudiéndose definir como un campo inter y transdisciplinar donde interfieren las humanidades, las ciencias sociales y físicas, apareciendo como multiparadigmático y multimetodológico.

Hernández (2000) comparte la visión integradora expuesta anteriormente y apuesta por un paradigma emergente, aplicado al campo de la formación del profesorado en Educación Física en el que “*se integren los aspectos más positivos de los paradigmas técnico, interpretativo y crítico*”.

En definitiva, se trata de paliar las deficiencias de los diferentes paradigmas buscando la complementariedad que nos pueden ofrecer el resto de enfoques, pero sin suponer un olvido del respeto tanto hacia los principios de investigación para la educación como para con las personas, pues tener como logro un modelo democrático de investigación obliga necesariamente a una labor coherente, creíble y auténtica por parte del agente investigador, coincidiendo con Rivera, Trigueros y Pavesio (2003).

4. 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

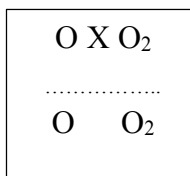
El diseño es el plan de trabajo a seguir. Este plan de trabajo va a variar según el tipo de investigación que se realice. Es decir, el qué o quién se investiga, los métodos seguidos, las técnicas utilizadas (cómo se investiga), y el cuándo y cómo se va a llevar a cabo este proceso.

La investigación es el procedimiento por el cual se llega a obtener conocimiento científico, pero no existe un método absolutamente seguro para eliminar el error en la elaboración y validación de las teorías científicas, sino que tal procedimiento es relativo según cada momento histórico e incluso según la naturaleza del conocimiento que se trata de lograr (Sarramona, 1991). Así pues desde el área que nos ocupa debemos concretar el tipo de información que queremos para poder determinar una forma de obtenerla. Es decir, una vez establecida la hipótesis de trabajo es preciso describir el modo en que llevaremos a cabo todo el trabajo de investigación.

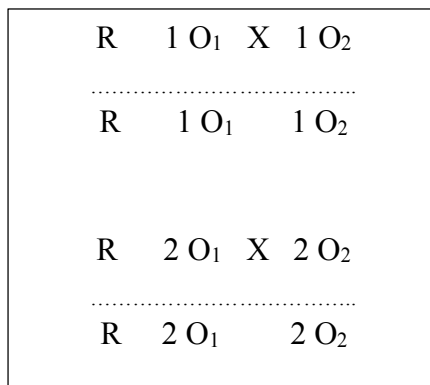
Tras el estudio realizado sobre este tipo de contenidos en el currículum de Secundaria concluimos que la distribución de contenidos curriculares en la Educación Física hay un claro predominio de los contenidos procedimentales sobre los conceptuales y actitudinales. Los contenidos actitudinales son los que menor presencia tienen. Así pues, vemos que la presencia de actitudes y valores en el currículum anterior de la Educación Física en ESO habían descendido un 26% respecto de anteriores currículums, sin embargo como hemos ido exponiendo a lo largo de los capítulos anteriores, extraemos que la Educación Física puede promover el desarrollo de valores y conductas actitudinales entre los que destacan: valores sociales, valores personales, valores éticos, valores estéticos y en último lugar, los valores biológicos. Siguiendo esta línea de

investigación sobre los valores de la Educación Física, esta tesis se plantea como un estudio y análisis de los contenidos actitudinales de dicho área en Secundaria Obligatoria, tanto a nivel curricular (según la legislación educativa vigente) como a nivel didáctico y pedagógico

Nuestra investigación va a tener un enfoque metodológico de línea experimental, en concreto, de tipo *cuasiexperimental*, tratando de establecer una relación causal entre un programa de intervención y el alcance de los objetivos de la investigación. Es decir, como su propio nombre indica, supone incluir en la investigación un grupo de sujetos que no es sometido a ningún tipo de tratamiento, lo que nos va a permitir comparar estadísticamente las medidas pos-test de la variable dependiente en ambos grupos y buscar diferencias significativas. Este es un diseño muy utilizado en investigación educativa, por la comodidad que supone no depender de la elección de sujetos al azar para obtener la muestra:



El estudio realizado va a tener un diseño pre-post con grupo de control doble, es decir se denomina *diseño de grupos aleatorios independientes (o de muestras independientes)*, y evidentemente, cada grupo experimental tendrá a su grupo de control. Y en ambos casos se someterán a un análisis pre y pos-test. Este es un diseño sencillo que podemos utilizar en la investigación educativa:



En este tipo de investigación el control de las variables no existe, como ocurre en los diseños de grupo de control no equivalente, cuya principal característica está en que los grupos experimental y de control no se han igualado por la aleatorización. Mientras que el rasgo esencial de la investigación experimental, es que el investigador controla y manipula las condiciones que determinan los hechos en los que está interesado y hay una mayor probabilidad de equivalencia de los grupos.

Para ello hemos utilizado una metodología de investigación mixta o modelo integrado, es decir con técnicas, datos e instrumentos cualitativos y cuantitativos. Y seguimos los pasos de una investigación-acción.

La aplicación de este programa pedagógico se sitúa sobre el paradigma interpretativo, desde una perspectiva *cualitativa*, en la medida en que pretendemos comprender el comportamiento de los sujetos implicados en el proceso, así como sus interacciones con otros sujetos y con el medio que les rodea. Además tenemos en cuenta que pueden surgir variables imprevistas a lo largo de la investigación.

La investigación cualitativa que hemos realizado ha sido un estudio descriptivo sobre la presencia de valores y actitudes, en los grupos de investigación a modo de escala.

La investigación cuantitativa ha sido llevada a cabo con la selección de un diseño de investigación de tipo cuasi-experimental, donde la muestra no ha sido seleccionada de manera aleatoria, ajustándonos a las condiciones exigidas por las investigaciones pedagógicas en contextos escolares defendidas por Arnal, Del Rincón y Latorre (1992).

En este caso hemos seguido un diseño de investigación doble, o sea con cuatro grupos No Equivalentes, habiendo dos Grupos experimentales (1°C y 2°C) y otros dos de Control (1°B y 2°B). Los grupos experimentales fueron expuestos a la influencia del programa pedagógico y los de control se les mantuvieron libres de dicha influencia. A cada uno de ellos se le pasaron medidas pretest y postest, es decir, se decide investigar en 4 grupos a la vez de diferente nivel (1C -1B y 2C-2B).

A ambos grupos se les toma una medida inicial (pretest) sobre las variables dependientes. Seguidamente se llevará a cabo la intervención sobre los dos grupos experimentales (grupo 1C1 y 2C1), mientras que los otros nos sirven de referencia (Control, 1B1 y 2B1). Después de la intervención, volvemos a medir las variables dependientes de todos los grupos con un postest (a los experimentales 1C2-2C2 y a los de control 1B2 y 2B2):

Grupos experimentales (C):	2C ₁	X	2C ₂	1C ₁	X	1C ₂
Grupos control (B):	2B ₁		2B ₂	1B ₁		1B ₂

En la parte superior del esquema anterior 2C₁ y 1C₁ representan las puntuaciones de los grupos experimentales en el pretest y 2C₂ y 1C₂ representan las puntuaciones en los posttest respectivamente, y la X representa el programa de intervención aplicado al grupo experimental.

En la parte inferior del esquema, 2B y 1B representan las puntuaciones obtenidas por los grupos de control en el pretest y en el posttest. El uso de un grupo control por cada nivel pretende garantizar que los resultados obtenidos son fruto de la aplicación de un programa de intervención y no de otras variables que amenazarían la validez interna como maduración, historia o instrumentación.

Todos los grupos, tanto los experimentales como los de control, pertenecen al mismo centro, ciclo y les imparte clase de EF el mismo profesor.

4. 2. 1. Objetivos de la investigación.

En esta tesis pretendemos investigar la transmisión de los valores fundamentales desde el profesorado de Educación Física y el alcance que tiene en el alumnado de secundaria obligatoria dicho trabajo. Ello se concreta en los siguientes objetivos:

- Analizar los valores del área de la Educación Física que aparecen en el currículum escolar, y valorar su pertinencia para la formación del alumno.
- Conocer los valores y las actitudes de los alumnos de ESO respecto a la Educación Física y su evolución tras la aplicación de un programa educativo.
- Confeccionar y aplicar un programa para el aprendizaje de valores en la asignatura de Educación Física que mejore el clima de convivencia del aula y permita el desarrollo socio-moral del alumnado.
- Investigar la influencia que tiene en el alumnado los valores y actitudes adquiridos en el ámbito escolar en general.

4. 2. 2. Hipótesis de la investigación.

Nuestra hipótesis de partida es la siguiente:

- La aplicación de un programa pedagógico de aprendizaje de valores en la asignatura de Educación Física debe producir una mejora significativa en el clima de convivencia del aula.

También señalamos otras sub-hipótesis:

- El curso/nivel de los alumnos constituye un factor determinante que condiciona un mejor o peor comportamiento en el aula.
- La aplicación del programa pedagógico debe producir una reestructuración del sistema de valores del alumnado.

Las variables que se manejan en esta investigación han sido las siguientes:

- a) Variables independientes:
 - a.1: programa de educación en valores
- b) Variables dependientes:
 - b. 1: clima clase
 - b. 2: valores y actitudes
- c) Variables intermedias:
 - c. 1. grupo clase

4. 3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

4.3.1. Instrumentos de valoración cuantitativa.

En la investigación se han empleado 3 instrumentos de valoración de tipo cuantitativo:

- a. *Escala de Clima Social del Aula para alumnos (CSA), de A. Pérez, G. Ramos y E. López (2009).* (Ver Anexo 1).

Con este cuestionario se pretende conocer la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria en la misma: del trabajo en el aula, de las conductas individuales y colectivas, de la forma de estar, de las formas de relación entre alumnos y

profesores, etc...que a su vez influye en el propio clima. Está compuesta por 55 ítems y cuestiones, 11 de ellas sobre datos personales y 44 ítems con respuestas tipo Likert con un rango de cuatro posibles respuestas que oscilan entre “*nunca-a veces-bastante-siempre*”. La escala fue elaborada y validada en 2007 tanto para primaria como para secundaria, en base a la validez de contenido, la validez del constructo y la fiabilidad de los ítems. En cuanto a la validez del contenido, se confeccionó a partir de una revisión lógica en distintas bases de datos consultadas (1998-2006) y se sometió a un Comité de Expertos (internos y externos) constituido por profesores en activo tanto de primaria como de secundaria y profesores de universidad; entre todos ellos se llegó a un consenso intersubjetivo de cada uno de los ítems seleccionados sobre el planteamiento de la definición del constructo Clima Social del Aula. Para determinar la validez del constructo se llevó a cabo un estudio de la dimensión de la escala mediante un análisis factorial exploratorio de acuerdo con los componentes principales y el grado de asociación entre las variables (KMO de .91 en Secundaria), obteniendo finalmente una significación de varianza total del 59.93% y una escala centrada en las dimensiones de interés, satisfacción, relación y comunicación; todas ellas compuestas a su vez por ítems que demuestran tener una alta consistencia interna y relacionados con factores que aportan suficiente varianza. Respecto a los indicadores de fiabilidad considerados en la valoración de esta escala se obtuvo el *alfa de Cronbach* (N=348; $\alpha=0.9215$) en Secundaria, lo que significa una consistencia interna en general muy alta. (Ver Anexo 1).

- b. *Escala de razones percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en el aula de EF (SRD) de Papaioannou (1998b) (Adaptación de Moreno, Cervelló, Martínez Galindo y Ruiz, 2008).*

La escala de razones para la disciplina (SRD) está formado por cinco factores, razones de responsabilidad, razones intrínsecas, razones de regulación intrínseca, razones para no ser disciplinado o amotivación, y razones de preocupación e interés. De estos factores solamente razones de responsabilidad para ser disciplinado presentaba la fiabilidad recomendada, con un *alfa de Cronbach* en el pretest de .74, en el posttest de .70, en la retención de .71 y un *alfa final* de .86. Este factor presenta una media de (M=84.16, SD=11.34). El resto de factores no llegaron al mínimo aconsejado (Nunnally y Bernstein, 1994) Esta escala con 26 ítems mide las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de Educación Física, en un instrumento formado por cinco factores: 1-razones de responsabilidad, 2-razones intrínsecas (por el placer que se obtiene) para ser disciplinado

en clase de EF; 3-razones de regulación extrínseca o autoimpuestas (por autoevaluación negativa); 4-razones para no ser disciplinado o desmotivación (razones por las que no se es disciplinado) y 5- por razones de preocupación e interés hacia sus compañeros. Los ítems de este cuestionario van precedidos de la frase “*En la clase de Educación Física...*), y las respuestas son puntuadas en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 100 (totalmente de acuerdo). (Ver anexo 1).

- c. *Escala de estrategias utilizadas por el maestro y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula de EF (SDSS), de Papaioannou (1998^a) (Adaptación de Moreno et al. 2005).*

Con este instrumento podremos conocer la percepción que tienen los alumnos de las estrategias utilizadas por los maestros/profesores para mantener esa disciplina. Se trata de una escala compuesta por 27 ítems precedidos por la frase “El profesor de Educación Física...”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 100 (totalmente de acuerdo). La escala de estrategias para mantener la disciplina (SSDS) está formada por cuatro factores, énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, con un Alpha de Cronbach en el pretest de .85, en el postest de .77, en la retención de .81 y un Alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=69.80, SD=12.97). El segundo factor énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas con un Alpha de Cronbach en el pretest de .83, en el postest de .78, en la retención de .83 y un Alpha final de .82. Este factor presenta la media más alta de los cuatro factores (M=72.34, SD=16.71). El tercer factor, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca con un Alpha de Cronbach en el pretest de .70, en el postest de .74, en la retención de .74 y un Alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=47.34, SD=21.08). El cuarto factor de la escala, indiferencia del profesor para mantener la disciplina, no obtiene una fiabilidad aceptada para su utilización, siendo su media (M=32.14, SD=19.17) (Nunnally y Bernstein, 1994). (Ver anexo 1).

4.3.2. Instrumentos de valoración cualitativa.

- d. *Escala de valores para alumnos.*

Esta escala en la que se pretende conocer los principales valores de los alumnos de los grupos experimentales, los alumnos deben ordenar un listado de valores cuya clasificación fue confeccionada por Llopis (1993), haciendo una adaptación de la clasificación de Rokeach en 1973. (Ver Anexo 2).

ESCALA DE VALORES DE LLOPIS (1993)

la riqueza		libertad de expresión
el respeto de las cosas		la convivencia democrática
el rentabilizar: austeridad		la tolerancia
la vida: ecología		la comprensión del otro
el cuerpo: su desarrollo		colaboración y participación
la salud: cuidado y prevención		el amor y la amistad
la identidad personal		la familia: fidelidad
la realización personal		servicialidad
el autoconcepto positivo		el trabajo: productividad
la autonomía personal		participación política
confianza en sí mismo		identificación política
la responsabilidad		la bondad: benevolencia
la aceptación de sí mismo		la verdad: sinceridad
la fortaleza		la justicia: bien común
la alegría existencial		la igualdad
la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones		la solidaridad: compartir
capacidad de comprensión		la paz: la concordia
comprensión y expresión		la belleza
sentido crítico		la creatividad
Desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...)		la expresividad personal
hábitos y técnicas de trabajo individual		creencias religiosas
la dignidad de la persona		sentido religioso de la vida
el diálogo y comunicación		esperanzas humanas y trascendentes: salvación

e. *Entrevista del comportamiento y clima de clase para tutores y profesores.*

Con esta encuesta podemos conocer la opinión de los profesores y tutores de los grupos experimentales. Para ello confeccionamos una entrevista escrita personalizada con diferentes tipos de preguntas (Ver Anexo 1):

1. *Años de docencia, sexo y tipo de docencia: tutor o profesor*

Las cuatro primeras preguntas iban dirigidas a conocer las relaciones entre el grupo entre el profesor, valorándolas en cinco niveles:

- Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo
2. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 3. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 4. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 5. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*

Otras seis preguntas fueron dirigidas a conocer la opinión de los profesores respecto de los problemas de convivencia de los alumnos, la gestión de la convivencia en el aula, y la gestión de la convivencia a nivel de centro. Para ello les ofrecimos una serie de respuestas múltiples predeterminadas con la intención de acotar las opiniones.

6. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*
7. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*
8. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*
9. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*
10. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*
11. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

Y una última pregunta de respuesta abierta donde el profesorado pudiera expresar libremente su opinión sobre el clima de convivencia del grupo en general.

12. Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen...

f. *Escala de Juego limpio para alumnos.*

Documento de elaboración propia donde los alumnos hacen una valoración numérica de los enunciados según su opinión sobre el juego limpio. A partir de esta información se pueden conocer las diferentes opiniones personales de los alumnos respecto de este contenido actitudinal tan específico de la Educación Física. (Ver Anexo 2).

Partiendo de la bibliografía utilizada, nos decidimos a confeccionar un listado de actitudes que pueden ser representativas del juego limpio. Al finalizar se decidieron incluir las siguientes expresiones representativas de determinadas actitudes, conductas y valores en el juego y la competición deportiva, en las que el alumno debe hacer una valoración tipo escala Likert (del 1 al 5 de menor a mayor importancia) y los que mayor puntuación recibían nos daban una idea del nivel de juego limpio de estos alumnos:

1. *Procurar participar en todas las prácticas*
2. *Aplicar el máximo esfuerzo*
3. *Pensar cómo mejorar*
4. *No darse por vencido después de cometer un error*
5. *Esforzarse incluso aunque se tenga la certeza de perder*
6. *Felicitar a un oponente tras una derrota*
7. *Dar la mano al entrenador de tu oponente*
8. *Felicitar a tu oponente por haber jugado bien*
9. *Felicitar a tu oponente tras una victoria*
10. *Ganando o perdiendo, darle la mano a un oponente*
11. *Obedecer al árbitro*
12. *Respetar las decisiones de otros jueces o árbitros*
13. *Respetar al árbitro incluso si se equivoca*
14. *Atenerse fielmente a todas las reglas del deporte*
15. *Respetar las reglas*
16. *Pedir que un oponente descalificado (por llegar tarde) continúe*
17. *Ayudar a un oponente después de una caída*

18. *Rectificar una situación injusta para el oponente*
19. *Prestar equipamiento al oponente*
20. *No aprovechar la ventaja frente a un oponente lesionado*
21. *No querer admitir los propios errores*
22. *Competir por las recompensas (por ejemplo, los trofeos)*
23. *Poner excusas por el mal juego*
24. *Criticar las instrucciones del entrenador*
25. *Enfurecerse por cometer un error*
26. *Ser justo y no hacer trampas*
27. *Llevarme bien con mis compañeros de juego*
28. *Preocuparme por la gente que me rodea*
29. *Procurar ajustarme a las decisiones del grupo*
30. *Ser fiable y dar el 100% en el juego o la competición*
31. *Respetar la esencia del juego o competición*
32. *Disfrutar y divertirme con el juego o deporte*
33. *Sentir emoción por la participación en el juego*
34. *Ponerme en forma y estar saludable*
35. *Hacer lo que me dicen*
36. *Hacer las cosas lo mejor que puedo*
37. *Agradar a los demás*
38. *Vibrar y sentirme bien con el juego*
39. *Realizar muy bien las habilidades o técnicas*
40. *Ser educado, deportivo y no ser un mal perdedor*
41. *Levantar la moral al equipo cuando las cosas van mal*
42. *Llevarme bien con los demás incluso aunque no me gusten*
43. *Ganar o vencer a otros jugadores*

g. *Registro de incidencias de centro:*

En este apartado hemos recogido una información muy valiosa a nivel de centro sobre las incidencias registradas a nivel de centro a lo largo de los 3 trimestres del curso, pudiendo observar y analizar qué tipo de incidencias se han sucedido en cada trimestre, su evolución o su disminución con la aplicación del programa (ver Anexo 12).

4.3.3. Procedimientos de evaluación.

Para el tratamiento y análisis estadístico hemos utilizado diferentes programas, principalmente en función de la complejidad de los datos obtenidos. Así pues, para el estudio cuantitativo hemos utilizado la prueba Kruskal-Wallis Test (de William Kruskal y W. Allen Wallis, 1952). Esta prueba estadística es una versión similar al ANOVA y una extensión del WILCOXON, que se utiliza para valoraciones de 3 o más grupos. La prueba de Kruskal-Wallis es un método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población. Intuitivamente, es idéntico al ANOVA con los datos reemplazados por categorías. La estadística no paramétrica es una rama de la estadística que estudia las pruebas y modelos estadísticos cuya distribución subyacente no se ajusta a los llamados criterios paramétricos. Su distribución no puede ser definida a priori, pues son los datos observados los que la determinan. La utilización de estos métodos se hace recomendable cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución conocida, cuando el nivel de medida empleado no sea, como mínimo, de intervalo. Y en este análisis de varianza la clásica F (significatividad estadística) de ANOVA es reemplazada por la función de probabilidad Xi (chi-square), ya que no asume una distribución normal de los datos, en oposición al tradicional ANOVA. Sin embargo, sí asume, bajo la hipótesis nula, que los datos vienen de la misma distribución. Por ello para el estudio del clima y de la disciplina con las escalas propuestas se ha utilizado este paquete estadístico (Clima Social del Aula (CSA), la ESCALA RDS y la Escala SDSS). Además se ha representado con una serie de histogramas los resultados individuales de cada pregunta o ítem, para su análisis pormenorizado.

También hemos utilizado el paquete Microsoft Office Professional Plus 2013, y concretamente, se ha utilizado el programa EXCEL 2013, para el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. El análisis cualitativo ha sido el más complejo de realizar dada la gran variedad de datos y valores a tener en cuenta, con una distribución muy variable y con gran diversidad de respuestas. Por ello, los resultados de la investigación cualitativa han sido reflejados en hojas Excel y analizados utilizando fórmulas matemáticas y estadísticas, que pudieran ser representadas gráficamente.

En el capítulo 7, se presentan los principales resultados obtenidos en esta investigación. Estos resultados han sido ordenados por análisis diferenciados, permitiendo así utilizar diferentes fórmulas y formatos, así como técnicas de estudio e investigación diferentes y eficaces para cada aspecto investigado en esta tesis.

4. 4. LA MUESTRA.

La selección de la muestra ha sido realizada de manera intencionada dado el objetivo de esta investigación. Dado que los mayores conflictos que se dan en las aulas de Educación Secundaria se sitúan en el 1º ciclo de la etapa, decidimos aplicar el programa en los cursos de 1º y 2º de ESO.

Los grupos de ese nivel que formaron parte de la investigación fueron seleccionados aleatoriamente, puesto que no teníamos antecedentes de ninguno de ellos.

De los tres grupos de segundo de ESO que tiene el centro, seleccionamos aleatoriamente (ya que no teníamos información previa) al grupo 2º C como grupo experimental de este nivel, y al grupo 2º B como grupo de control, puesto que el número de alumnos en cada uno de estos grupos era más similar que con el otro 2º.

Al igual que en el nivel de primero de ESO, seleccionamos al grupo 1º C como grupo experimental y al 1º B como grupo de control, siguiendo el mismo diseño que en segundo.

Todos los participantes fueron informados del propósito del estudio y de su derecho a elegir voluntariamente su participación o no en dicha investigación, a través de la tutoría. Lo cual se transmitió así a las familias.

4.4.1. Datos personales de la muestra: edad y género.

La composición de los alumnos de los grupos experimentales fue la siguiente:

- 2º C estuvo compuesto por 16 alumnos, de los cuales 7 son chicos y 9 chicas.
- 1º C estuvo formado por 30 alumnos, de los cuales 19 son chicos y 11 chicas.

Mientras que la composición de los alumnos de los grupos de control fue la siguiente:

- 2º B estuvo compuesto por 13 alumnos, 4 chicos y 9 chicas.
- 1ºB estuvo compuesto por 22 alumnos, 13 chicos y 9 chicas.

En total participaron 46 alumnos en el grupo experimental. Formando un total de 35 participantes en los grupos de control.

En cuanto a la composición de la muestra del profesorado podemos señalar los siguientes datos, de una muestra formada por 4 profesores (entre los que me incluyo):

- 1 profesor participante (masculino), con más de 20 años de experiencia docente

- 1 profesora participante (femenina), con una experiencia docente entre 6 y 10 años
- 1 profesora participante (femenina), con una experiencia docente entre 11 y 20 años
- 1 profesora participante con más de 20 años de docente

Por lo tanto, el 90% del profesorado participante es de género femenino y todos tienen una experiencia docente mayor de 6 años. El poder trabajar con ellos nos aportará una gran seguridad y confianza, dado su nivel de experiencia y su situación definitiva en el centro, exceptuándome a mí misma.

4.4.2. Datos socio-demográficos.

La investigación se ha llevado a cabo en el IES El Puig de dicha localidad, único centro público de Educación Secundaria en la población de El Puig de Santa María (Valencia).

El Puig es una localidad de la provincia de Valencia, que se sitúa a 18 km de ésta, y cuya extensión es de 27 km². Esta población está dividida en 2 núcleos principales, el pueblo y la playa.

Como límites territoriales tiene a las siguientes poblaciones: Puzol, Rafelbuñol, Náquera, Puebla de Farnals y Sagunto.

Las infraestructuras de comunicación con las que cuenta son la Estación de tren y línea de autobuses conectados con Valencia y con la Playa de El Puig. La población se encuentra rodeada de huerta y de cítricos principalmente, donde se dan unos regadíos de calidad.

La cifra de población de El Puig se sitúa en unos 8.943 habitantes; lo que supone una densidad de población de 330 Habitantes/Km². El Puig de Santa María es una población con mucha historia en la provincia, en la cual se pueden encontrar diversos monumentos declarados Bienes de Interés Cultural (Fuente: Subdirecció General de Patrimoni Cultural i Museus de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport):

- Cartuja Ara Christi
- Castillo de Cebolla /Castillo de la Patà./Castillo de Enesa
- Real Monasterio de Santa María
- Torre Vigía /La Torreta

Además dispone de:

- Biblioteca municipal;
- Museu de la Impremta i de les Arts Gràfiques;

- Centro de Salud, Consultorio Auxiliar de Verano y Consultorio de Salud Mental;
- Varios centros de atención a la 3ª Edad: Centro de Día para Personas Mayores Dependientes la Saleta el Puig, Residència P.M.D. la Saleta el Puig y Residencia P.M.D. Savia el Puig;
- Varios centros educativos tanto públicos como privados:
 - Colegio Guardería Los Chopos/ Colegio La Caseta dels Colors (priv.Ed. Infantil)
 - Colegio Santa Maria Del Puig (priv.Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria)
 - C.P. Guillen D'Enteça (púb.Ed. Primaria)
 - C.P. Pare Jofre (púb.Ed. Primaria)
 - IES El Puig (púb.Ed. Secundaria)
 - Escuela Municipal de Adultos El Puig (púb.)
- Numerosos espacios para la práctica deportiva, además de varios parques y jardines municipales: Bolos, petanca, campo de fútbol, campo de golf, carriles de bicicleta, frontones y pabellones con frontón, piscinas municipales cubiertas y descubiertas, pista de atletismo, pistas de pádel y tenis, pistas de hielo, y varias salas en pabellón polideportivo (Poliesportiu Municipal La Pedrera).

Cabe señalar también las características de esta población según ARGOS el Portal de Información Ciudadana de la Generalitat Valenciana (2013):

Menores de 16 años (%)	16,26
De 16 a 29 años (%)	13,59
De 30 a 64 años (%)	52,85
Mayores de 64 años (%)	17,31

4. 5. PREPARACIÓN Y ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE VALORES Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

En primer lugar se realizó una evaluación inicial del entorno, del contexto, de los alumnos y de los profesores. A continuación procedimos a confeccionar un programa de intervención educativa adaptándolo a las circunstancias del contexto de intervención, y finalmente, se procedió a evaluar resultados y analizar esos datos al término del mismo. A continuación concretamos los diferentes pasos seguidos.

4.5. 1. Evaluación de la situación inicial.

Se realiza con la finalidad de acercarnos al conocimiento, lo más exacto posible, del clima social y de convivencia de las aulas de 1° C y 2° C, y de aquellos factores que tienen más incidencia en el grupo, así como de los valores predominantes. Esta valoración se realiza por 3 vías:

1° Profesores del curso que tienen clase con todos ellos: ocurre que en muchas asignaturas existen *desdobles*, que son divisiones de los grandes grupos para facilitar la enseñanza-aprendizaje; por lo que puede que un profesor solamente dé clase a un determinado sub-grupo de alumnos y no al grupo completo que estamos investigando. Por ello, intentaremos seleccionar a los profesores que impartan docencia a cada grupo clase completo.

a) Comportamiento de los alumnos:

- Registro de datos de los profesores del grupo: en sesión de evaluación inicial del curso.
- Entrevista con cuestionario sobre comportamiento para profesorado.

El objetivo es conocer al grupo de alumnos que tenemos en cuanto a conductas, actitudes y valores del grupo en general y particular de todos los alumnos; y también evaluar la solución que se da desde el profesorado a los diferentes conflictos que surgen en el aula.

2° Tutores: la figura del tutor de grupo es la clave fundamental para obtener la mayor información del grupo en cuestión, pues ellos además de impartirles docencia, se reúnen con los alumnos en las tutorías grupales e individuales, conocen a las familias, y tienen un trato más directo con el alumnado, convirtiéndose en su nexo de unión y su guía durante el curso escolar. A ellos les vamos

a pedir, además del uso de alguna sesión de tutoría para completar la aplicación del programa, información sobre:

a) Comportamiento de los alumnos:

- Entrevista escrita con cuestionario sobre comportamiento.
- Reuniones periódicas.

b) Incidencias grupo:

- Registro de incidencias protagonizadas por estos alumnos en el primer trimestre de clases, desde el programa informático desarrollado para aplicar el decreto de convivencia del centro.

Se pretende ampliar la información previa de los grupos que facilita el profesorado general del grupo, pero añadiendo la información del tutor/a del grupo como parte esencial en la educación de dichos grupos y su acompañamiento a lo largo del presente curso escolar. Para ello además de la entrevista individual y el cuestionario de profesores, añadimos el registro de conductas e incidentes sancionados por el decreto 39/2008 del Consell de la Generalitat Valenciana.

3º Alumnos: son el principal objetivo de esta investigación. A partir del conocimiento de sus vivencias, sus creencias, sus relaciones, sus problemas y sus necesidades, intentaremos establecer un mapa del aula en cuestión. Para ello buscaremos información de la siguiente forma:

a) Clima social del aula:

- Escala de Clima Social del Aula.(CSA)
- Escala de razones percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en el aula de EF (RDS).
- Escala de estrategias utilizadas por el maestro y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula de EF (SDSS).

b) Sobre Valores:

- Escala de valores (elaboración propia)

Con estas escalas trataremos de obtener información para hacer una valoración cuantitativa de la percepción que tienen los alumnos sobre el Clima Social en sus respectivas aulas, además de intentar reflejar la percepción sobre su comportamiento en las clases de EF.

A partir de las evaluaciones anteriores se extrajeron una serie de datos que me aportaron la información necesaria para la concreción del programa de intervención que ya estaba siendo preparado. Dicho programa no es un producto estanco y acabado hasta su puesta en práctica, sino que fue elaborado y consensuado con los tutores del grupo, compañeros del departamento y dirección del centro, y el cual debe incidir en los aspectos necesarios para la consecución del objeto de esta investigación.

La puesta en práctica del programa pedagógico de esta investigación se llevará a cabo en tres partes (parte de preparación, de aplicación y de evaluación); a su vez, la parte de aplicación se dividirá en 6 fases más.

Las fases que proponemos son las siguientes:

1. Conocimiento y confianza.
2. Aprecio y refuerzo del sentimiento grupal.
3. Toma de decisiones y resolución de conflictos.
4. Comunicación y escucha activa.
5. Toma decisiones por consenso.
6. Cooperación y solidaridad.

El programa va dirigido al alumnado de primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se trata de un programa de intervención a nivel de aula, y, en concreto, a nivel del área específica de Educación Física.

En el capítulo siguiente se redacta más extensamente esta parte de aplicación del programa.

4.5. 2. Evaluación situación final.

Se utilizará el mismo sistema y los mismos métodos e instrumentos que en la evaluación inicial, para contrastar resultados, ente grupos diversos de control y experimentales, entre los distintos cursos que participan en la investigación.

1º Profesores del curso que tienen clase con todos ellos:

a) Comportamiento de los alumnos:

- Registro de datos de los profesores del grupo: sesión de evaluación final.

- Cuestionario sobre comportamiento de alumnos para profesorado.

El objetivo es obtener una valoración cualitativa de los profesores de los grupos experimentales, sobre la convivencia y el clima en dichos grupos, dando información directa del funcionamiento, validez y eficacia del programa, en cuanto a conductas, actitudes y valores del grupo en general y particular de todos los alumnos; y también evaluar la solución que se da desde el profesorado a los diferentes conflictos que surgen en el aula.

2º Tutores:

a) Comportamiento de los alumnos:

- Entrevista con cuestionario sobre comportamiento de alumnos para profesorado.

b) Incidencias grupo:

- Registro de incidencias protagonizadas por estos alumnos en último trimestre, desde programa informático desarrollado para aplicar decreto de convivencia del centro.

Se pretende contrastar la información previa que facilitan los tutor/as de los grupos a lo largo del presente curso escolar con datos posteriores a la aplicación del programa, observando, comparando y analizando dichos resultados, obtendremos datos más reales de los efectos del programa fuera del aula de Educación física y ver el alcance del mismo.

3º Alumnos:

a) Sobre Clima social del Aula:

- Escala de Escala Clima Social del Aula (CSA)
- Escala de razones percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en el aula de EF (RDS).
- Escala de estrategias utilizadas por el maestro y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula de EF (SDSS).

b) Sobre Valores:

- Encuesta juego limpio (elaboración propia)
- Escala de valores (elaboración propia)

Con el segundo pase de la encuesta y las escalas, pretendemos hacer una valoración cuantitativa y cualitativa de la percepción que tienen los alumnos sobre el Clima Social en sus respectivas aulas, tras el programa llevado a cabo, comparándolo con las respuestas iniciales.

Además de intentar reflejar los valores y su percepción sobre lo que debe ser el juego limpio, es decir que conductas entienden que reflejan actitudes deseadas en el ámbito de la actividad física y deportiva, para centrarnos más en el área de investigación.

De este modo podemos valorar la aplicación del programa pedagógico y específico, de manera cuantitativa y de manera cualitativa según todas las informaciones recogidas.

**CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA EL APRENDIZAJE DE VALORES EN EL
ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

5. 1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Una sencilla definición de programa podría ser el conjunto de actuaciones relacionadas entre sí para la consecución de una meta. Este conjunto de actuaciones no siempre está presente en todos los programas, especialmente en el ámbito educativo, pues es frecuente encontrar multitud de programas con metas poco claras, sin técnicas concretas para su puesta en práctica o faltos de racionalidad a la hora de organizar las actividades más oportunas en cada momento. Lo cual se traduce en una falta de eficacia de los mismos.

Para que la aplicación de un programa educativo se pueda poner en práctica con unos mínimos de garantía y eficacia debe reunir una serie de características (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007):

* *El programa debe ser adaptado*, a las personas a las que va dirigido. Es decir, se debe especificar el ámbito y el contexto concreto de actuación, tras un diagnóstico suficientemente exacto de la problemática detectada.

* *El programa debe ser realista*, en cuanto a las posibilidades de aplicación y desarrollo del mismo. Tiene que tener presente las posibilidades personales, los recursos materiales y espaciales disponibles para hacer posible ese cambio que pretendemos, alcanzando objetivos poco a poco, y sin querer abarcar demasiado, dada la realidad en la que vivimos y las posibles limitaciones que encontraremos.

* *El programa debe presentar una unidad de diseño*, coherente que incluya y especifique todos los elementos a tener en cuenta. Desde los objetivos que perseguimos, los contenidos a trabajar, el tiempo necesario para cada actividad, los grupos implicados, las actuaciones de alumnos y profesores, las técnicas pedagógicas a emplear, o los materiales a utilizar, e incluso cómo se va a verificar la consecución o no de los objetivos previstos.

* *El programa debe tener flexibilidad*, para poder hacer modificaciones y ajustes necesarios durante el proceso de aplicación. Es aconsejable que la retroalimentación generada a lo largo de la aplicación del programa sirva para reajustar de manera significativa cualquier elemento del programa, sin modificar la esencia del mismo.

La *línea filosófica* del programa ha de ser clara y evidente para poder seguir un mismo camino en todas y cada una de sus aplicaciones.

El programa presentado en esta investigación, se trata de un programa de acción para la adquisición y el cambio de valores y actitudes y para ello hemos tenido presente todas las características generales anteriores y una estructuración muy clara para su desarrollo.

Además, de reunir toda una serie de características, todo programa educativo debe estar fundamentado en unos principios teóricos que le den validez científica y justifiquen toda su aplicación. La filosofía del programa va a configurar un marco teórico sobre el que fundamentar sus actividades, sus estrategias, sus criterios y resultados, haciendo de eje vertebrador de todo el proyecto.

En el presente programa se va a seguir la línea teórica de la “*teoría de la acción razonada*” de Fishbein-Ajzen (1980) para el cambio de actitudes junto con una metodología de tipo socioafectiva, y unas estrategias para mejorar la convivencia en el aula en la que tendrán cabida una serie de actividades dirigidas al fomento de valores como la participación y la cooperación, el aprendizaje y el respeto de normas, o la resolución de conflictos.

Asimismo el programa deberá ser *evaluado* al igual que cualquier otro programa educativo: antes, durante y después de su aplicación.

Siguiendo la estructura planteada, las *actividades* propuestas aquí seguirán un esquema similar a éste:

- Tema central: actitud, valor o contenido a trabajar
- Objetivos específicos que se pretenden.
- Métodos/Técnicas utilizadas.
- Desarrollo de la actividad: cómo se realiza, fases de realización y otros detalles.
- Tiempo / organización: distribución horaria, duración o nº de sesiones.
- Papel del profesor: pautas de actuación del profesor, sugerencias o posibles variaciones.

- Material /recursos: se concretan las necesidades logísticas y de material, tanto recursos didácticos como deportivos o auxiliares.
- Reflexión /Evaluación: resultados de la actividad y valoración de la misma.
- Sugerencias /observaciones: derivadas de la puesta en práctica.

A partir del diagnóstico inicial de la situación actitudinal del grupo de alumnos mediante la aplicación del cuestionario del Clima Social del Aula, tanto al principio como con posterioridad, podremos comprobar la mejora, o no, producida por la aplicación del mismo en cuanto al aprendizaje de valores y actitudes, no sólo en el momento actual sino también al cabo de un tiempo, observando así si los efectos son duraderos. También habrá que analizar la adecuación de los cuestionarios empleados o las actividades planteadas.

La *permanencia del programa* en un centro o sector es esencial para la mejora de los resultados a largo plazo.

Este apartado de gran relevancia en cualquier programa educativo, suele ser obviado tras finalizar la intervención o investigación, pues al finalizar la aplicación del mismo no suele haber una continuidad, generalmente una vez se demuestran los resultados, se vuelve de nuevo a la rutina anterior, sean del tipo que sean. Por ello, creemos que es muy importante que una vez finalizados los programas, y una vez demostrada su eficacia, se tomen medidas para garantizar la perdurabilidad de los mismos, y esa será nuestra intención. De hecho, en el ámbito de los valores y las actitudes, debemos hacer planteamientos a medio y largo plazo para obtener unos resultados satisfactorios y perdurables en nuestros alumnos más allá de la superación de una Unidad Didáctica, de un curso escolar o del periodo académico. En este sentido, tal y como plantean Escámez y otros en 2006, un ejemplo válido podría ser, la presencia de un profesor coordinador del programa dinamizador de todo un equipo de profesores y del resto de agentes implicados; o tal vez se puede establecer un foro de diálogo, en el que se pueda intercambiar experiencias entre miembros de un centro o entre diferentes centros educativos.

5. 2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

El objetivo general que pretendemos alcanzar con la aplicación de este programa es el siguiente:

1. Que el alumnado de EF aprenda los valores básicos para la convivencia y se reduzcan de forma significativa los comportamientos disruptivos existentes.

Para facilitar el alcance de estos dos grandes retos debemos plantearnos unos objetivos más concretos, es decir unos *objetivos específicos* del programa, como los que planteamos.

Objetivos específicos:

1. Identificar y clarificar los valores de los alumnos desde el ámbito de la EF.
2. Establecer una escala de valores individual y colectiva, sólida y duradera.
3. Modificar conductas en las clases de EF para el cambio de actitudes de los alumnos del grupo.
4. Ofrecer estrategias y recursos para la resolución de problemas y la transformación de los conflictos alumno-alumno, y también entre alumnos-profesores.
5. Reducir las incidencias, las conductas disruptivas y los conflictos del aula.
6. Mejorar la responsabilidad y el autogobierno de los alumnos en las distintas actividades de EF.
7. Extender este cambio actitudinal a otras áreas y ámbitos del centro escolar.
8. Disminuir el número de conflictos y problemas de convivencia del centro.
9. Mejorar el clima general del aula y convivencia del centro.

5. 3. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS QUE DEBE REUNIR UN PROGRAMA EDUCATIVO.

Es importante tener en cuenta las características del alumnado con el que se va a trabajar. El hecho de ampliar la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, los profundos cambios sociales que se ponen de manifiesto en esta etapa y los cambios característicos que se dan en estas edades hace que las relaciones entre los alumnos de esta etapa sean más complejas. Al igual que el difícil contexto social y familiar de los alumnos de la enseñanza pública en estos últimos años está influyendo negativamente en el alumnado.

Además, en relación a la problemática específica por género se ha constatado que las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento igual o superior al que manifiestan los adolescentes, sin embargo con frecuencia siguen chocando con un techo social que les impide acceder a condiciones de igualdad. Se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad según los cuales la etapa comprendida entre los 12 y 17 años implica más

cambios y de superior dificultad para las chicas que para los chicos. También, se puede decir que las alumnas valoran las relaciones en sus centros mejor que los alumnos. La actitud de las alumnas suele ser más receptiva y asumen mejor las normas de convivencia que se les proponen.

Teniendo todo esto en cuenta, y tras la propia experiencia en diferentes Centros Educativos (públicos y privados), me ha llevado a cuestionar la efectividad de los materiales y propuestas que hasta ahora se estaban utilizando en EF al respecto, pues son más bien pocos, ya que se trata de contenidos que a los/as profesores/as les resulta difícil incorporar en su programación y a los adolescentes no les resultan siempre motivadores. No se trata de modificar los programas existentes, ni de inventar algo nuevo, sino de modificar cómo se aplican y se llevan a cabo para obtener unos resultados más satisfactorios para todos.

Por ello, propongo incorporar el juego cooperativo, los juegos de rol, técnicas para la resolución de conflictos y otras dinámicas de grupo desde el área de EF, bajo el tratamiento de las emociones; ya que puede resultar un instrumento importante en la educación en valores. El juego en el niño y en el adolescente, resulta ser el mejor ensayo para la vida de adulto. Y mientras jugamos aprendemos a expresarnos, a comunicarnos, a entendernos, a escucharnos... Los mensajes que se transmiten a través de estos juegos se graban de forma imborrable al estar vinculados a experiencias positivas y placenteras. Además del juego, la música y el deporte pretenden ser otros instrumentos para trabajar los valores, mediante los cuales se puede trabajar la educación para la convivencia dentro y fuera del aula de una forma más atractiva para los jóvenes, a partir de las interrelaciones que surgen. Todo esto se presenta con diferentes actividades a modo de guía pedagógica.

Como se verá más adelante, estos valores se trabajan en relación a una metodología socio-afectiva en la que las actividades se presentan de manera secuencial, comenzando por la presentación y conocimiento mutuo para finalizar con la cooperación.

El programa podría formar parte de un Plan de Acción Tutorial con estas herramientas pedagógicas, o simplemente una unidad didáctica más de una programación formal de Educación Física, con el cual se pretende solucionar dos problemas que tradicionalmente presenta la Educación Secundaria: herramientas metodológicas aburridas y obsoletas, y la falta de un Plan de Acción Tutorial adecuado para trabajar valores y la resolución de conflictos.

El programa tendrá unas actividades generales para que se puedan realizar en las tutorías y otras más específicas de EF, lo que hace que la batería de actividades sea bastante completa, reuniendo un total de 60 actividades y 2 unidades didácticas extraordinarias.

En la aplicación de este proyecto se utilizan diferentes recursos y una metodología concreta, con lo que vemos necesaria una formación previa para poder comprender en profundidad el proyecto y llevarlo a cabo de una forma acorde a la metodología del mismo. Además, la propuesta que se ofrece es eminentemente práctica, pues incluye prácticas vivenciadas previamente por la mayoría de especialistas de EF, con la intención de que el educador conozca de ante mano lo que después aplicará en su clase, ya que creemos que, por ejemplo, sin experimentar lo que se siente durante una sesión de juegos cooperativos, es difícil poner en práctica de forma satisfactoria este tipo de actividades. Paralelamente a la aplicación del proyecto, se realizará un seguimiento del mismo por parte del profesor que lo aplica.

En cuanto a la evaluación que se realizará a nivel de aula, al final de cada sesión o puntualmente según las actividades, realizando una valoración que a veces será momento de reflexión y otras veces se repartirá una hoja de evaluación a los alumnos para que opinen sobre la práctica y valoren su intervención en la misma. El educador también tendrá un apartado para la reflexión en caso de que quiera aportar más información a la evaluación. De esta forma se podrán ir plasmando las ideas, opiniones, sentimientos, emociones y reflexiones de los que participan en el proyecto, para que al final del mismo podamos extraer conclusiones y ver el grado de consecución de los objetivos. Además, esta evaluación pretende ayudar al educador a tener un mecanismo de análisis que facilite la puesta en marcha de este proyecto y su revisión en todo momento. Permite a los educadores adaptar las sesiones en función de las necesidades e intereses del grupo. Como en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador ha de conocer el punto de partida de los alumnos, cómo les va mientras aprenden y qué acaban por asimilar. Por ello puede ser de gran ayuda guardar las reflexiones y analizarlas, para así, después poder contrastar los resultados que se obtienen a lo largo de la experiencia.

Después de sentir, vamos a pensar, vamos a reflexionar sobre aquello que hemos vivido en la actividad. Dándole a cada momento su importancia para que nada pase desapercibido y cada sesión se convierta en una simple práctica más. La evaluación de cada sesión o actividad tiene como objetivo ayudarnos a sacar conclusiones a partir de lo experimentado. En la mayoría de las ocasiones consistirá en una puesta en común en grupo, porque pensar en grupo es mucho más enriquecedor. En cada sesión el grupo podrá sacar pistas de actuación para facilitar una convivencia democrática en el seno del grupo. Para ello planteamos que sean los propios alumnos quienes rellenen una hoja de evaluación grupal o simplemente hagan su exposición pública, sobre las sesiones que nos interese, con aquellas conclusiones a las que lleguen. De esa manera, podrán darse cuenta de sí, con el tiempo, van poniendo en práctica dichas pistas de actuación o no, y por qué. El

enfoque socio afectivo, nos va a permitir por tanto, conjugar el aprendizaje de valores, actitudes y contenidos, con un mismo aprendizaje fruto de la experimentación y una interiorización de las experiencias vividas.

5. 4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS QUE SE BASA EL PROGRAMA.

5. 4.1. El aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene ya una larga historia y es posible que tenga un largo futuro. Su rica historia de teoría, investigación y uso en el aula lo convierte en una de las prácticas educativas más distinguidas. La teoría, la investigación y la práctica interactúan y se mejoran entre sí. La teoría guía y sintetiza las investigaciones. Las investigaciones convalidan la teoría o la refutan, llevando así a su modificación o adaptación. La práctica es guiada por la teoría convalidada y las aplicaciones de la teoría revelan los problemas que llevan a su adaptación, a realizar nuevos estudios y modificar las aplicaciones. Un repaso por la historia del aprendizaje cooperativo nos acerca a las teorías que han guiado su desarrollo y las investigaciones que ha generado.

El uso práctico del aprendizaje cooperativo tiene también una historia rica y larga. Hace ya miles de años, el propio Talmud afirmaba que, para entenderlo, hacía falta un compañero de aprendizaje. En el siglo V, Quintiliano sostenía que los alumnos podían obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros. El filósofo romano Séneca abogaba por el aprendizaje cooperativo mediante afirmaciones como "Qui docet discet" (El que enseña, aprende dos veces). Johann Amos Comenius (1592-1679) creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a ellos.

Uno de los mayores partidarios del aprendizaje cooperativo en los Estados Unidos fue el coronel Francis Parker. En los últimos tres decenios del siglo XIX, el coronel Parker incorporó a la metodología del aprendizaje cooperativo entusiasmo, idealismo, una actitud práctica y una intensa devoción por la libertad, la democracia y la individualidad en la educación pública.

Siguiendo el camino trazado por Parker, John Dewey promovió el uso de los grupos de aprendizaje cooperativo en su famoso proyecto de método educativo (Dewey, 1924); pero, hacia fines de los años treinta, la escuela pública empezó a enfatizar el uso de la competencia interpersonal.

Se puede establecer la premisa de que el tipo de interdependencia que se estructure entre los alumnos determinará su forma de interacción y ésta, a su vez, determinará los resultados educativos en general. Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado es la interacción promotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se les estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos. Estos patrones de interacción influyen sobre numerosas variables, que pueden resumirse en los tres grandes resultados interrelacionados: el esfuerzo ejercido para alcanzar el logro, la calidad de las relaciones existentes entre los participantes y la adaptación psicológica y la competencia social de los participantes (Johnson y Johnson, 1989).

El solo hecho de juntar a los alumnos y permitir su interacción no significa que el aprendizaje avanzará, que se producirán relaciones de alta calidad entre pares o que mejorará la adaptación psicológica, la autoestima y la competencia. Los alumnos pueden facilitar u obstruir el aprendizaje de los demás o pueden ignorar por completo a sus propios compañeros. La forma en que interactúen dependerá de la manera en que los docentes estructuramos la interdependencia en cada situación de aprendizaje. Siendo ésta la tarea más difícil y nuestra responsabilidad.

Las numerosas investigaciones que existen ya entorno al uso y resultados del aprendizaje cooperativo demuestran que éste puede ser empleado con comodidad en cualquier área y en cualquier etapa.

La cooperación es un esfuerzo humano que influye sobre muchos resultados educativos diferentes al mismo tiempo (Johnson y Johnson, 1989) En los últimos noventa años, los investigadores se han ocupado de cuestiones tan diversas como el logro, el razonamiento superior, la retención, la motivación para el logro, la motivación intrínseca, la transferencia del aprendizaje, la atracción interpersonal, el apoyo social, las amistades, los prejuicios, las diferencias de valoración, la autoestima, las competencias sociales, la salud psicológica y el razonamiento moral, entre muchas otras. Todo esto puede resumirse en tres grandes categorías tal y como señala Johnson en 1989: el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las competitivas e individualistas, favorecen actitudes más positivas hacia las materias y hacia la educación en general y una motivación más firme para el aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989).

Tal y como explica Johnson (1999) para que una clase sea productiva debe ser coherente y tener un clima emotivo positivo. En la medida en que las relaciones dentro de la clase o de la escuela se tornan más positivas, el absentismo decrece e incluso aumentan otros aspectos como el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje, los sentimientos de responsabilidad personal para hacer las actividades asignadas, la voluntad de enfrentarse a tareas difíciles, la motivación y la persistencia, la satisfacción y la moral, la disposición a tolerar la frustración para alcanzar el éxito, el deseo de defender la escuela de las críticas o los ataques externos, la disposición a escuchar y recibir influencias de los propios pares, el compromiso con el éxito y el crecimiento de los demás y la productividad y el logro.

Cuando hay heterogeneidad étnica, social, lingüística y de aptitudes en los alumnos, las experiencias de aprendizaje cooperativo son necesarias para construir relaciones positivas entre pares. Para que las relaciones con los pares sean influencias constructivas, deben fomentar sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y afecto, en lugar de sentimientos de hostilidad y rechazo (Esteve, 1997). La práctica del aprendizaje cooperativo en el aula tiene efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales. En nuestro país algunas investigaciones han puesto de manifiesto como el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento en general (Santos Rego, 1999).

Las situaciones de aprendizaje cooperativo son más dinámicas, atractivas y divertidas, otorgan al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, aumentan la percepción de autonomía y la competencia percibida. A nivel afectivo, las técnicas de aprendizaje cooperativo influyen sobre la motivación y sobre las atribuciones que realiza el alumno cuando fracasa. A nivel social, el ambiente cooperativo y el trabajo en grupos cooperativos contribuyen poderosamente al desarrollo y mejora de las habilidades sociales y, particularmente, en los participantes con necesidades especiales, dado que son quienes más necesitan del apoyo grupal (Ovejero, 1993). Los miembros del grupo aprenden a solicitar cambios de comportamiento, pedir ayuda, dar explicaciones, decir no, hacer críticas, defender derechos, negociar, cuestionar lo que es injusto. Por otro lado, la interacción social posibilita la adquisición de destrezas comunicativas como escuchar, ceder, argumentar, respetar turnos de participación, preguntar, responder... Por último, merece interés analizar el papel del aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar y la multiculturalidad, aspectos relevantes en estos momentos en el ámbito escolar. ¿Mejoran las técnicas de aprendizaje cooperativo la convivencia escolar, reduce el maltrato entre iguales? Para Díaz-Aguado (2003) con los procedimientos educativos tradicionales, las oportunidades se distribuyen de forma desigual, dando lugar a la exclusión e intolerancia entre los estudiantes. Los

contextos heterogéneos, que promueven las técnicas de aprendizaje cooperativo, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan las oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos. Diferentes estudios han encontrado que la cooperación está positivamente relacionada con la habilidad para situarse en la perspectiva emocional de los otros. En interacciones cooperativas se produce un cambio en la conducta del alumno como consecuencia de su anticipación ante las necesidades y respuestas de los otros. Estos cambios favorecen las habilidades para ponerse en la perspectiva, tanto cognitiva como emocional, de los demás y disminuyen las respuestas egocéntricas.

Si quieres un año de prosperidad, siembra semillas. Si quieres diez años de prosperidad, siembra árboles. Si quieres un siglo de prosperidad, siembra gente (Proverbio chino).

La mayoría de la gente comprende que la educación o la formación vocacional mejoran sus posibilidades profesionales, pero no todos son conscientes de que las habilidades interpersonales pueden ser las más importantes para conseguir empleo, ser productivos y tener éxito profesional. Un reciente censo nacional realizado en los Estados Unidos puso en evidencia que los empleadores valoran cinco tipos de habilidades: las habilidades de comunicación oral, la responsabilidad, las habilidades interpersonales, la iniciativa y las habilidades de toma de decisiones.

En general, se pueden enseñar mejor las habilidades sociales en contextos de trabajo reales que cuando no se realizan tareas significativas y valiosas. El hecho de trabajar juntos para aprender mejora y aumenta las habilidades sociales de los alumnos. Para coordinar los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben seguir una serie de pasos que les llevarán al éxito final: 1) llegar a conocerse y confiar en el otro, 2) comunicarse con precisión y sin ambigüedad, 3) aceptarse y apoyarse y 4) resolver sus conflictos de manera constructiva. Así hemos preparado y diseñado este programa, siguiendo las directrices de expertos en el tema como Johnson y F. Johnson (1997).

Las habilidades interpersonales y en grupos pequeños constituyen el nexo básico entre las personas y si éstas han de trabajar juntas productivamente y enfrentarse a los conflictos inherentes al hacerlo, por lo que deben poseer recursos para responder a este tipo de situaciones y relacionarse adecuadamente con los demás. Unas de las habilidades sociales más importantes a dominar en la adolescencia son las relacionadas con la resolución de conflictos. La participación en esfuerzos cooperativos inevitablemente produce conflictos, pero posibilita su transformación y su superación. Las actitudes se adquieren y los patrones de conducta se cambian mediante las influencias

interpersonales y los sistemas conceptuales se desarrollan y mantienen en el largo plazo a través del proceso cognitivo resultante de la interacción personal.

Para favorecer el aprendizaje, el desarrollo de actitudes deseables y el establecimiento de patrones de conducta para toda la vida, debemos seguir las indicaciones siguientes en las que coinciden varios expertos (Johnson, 1980; Santos Rego, 1999; Díaz-Aguado, 2003; Pérez, 2009):

- ✓ Adoptar las normas consensuadas de los grupos de referencia a los que uno pertenece y a los que aspira a pertenecer, y con los que uno se identifica, y adaptarse a ellas.
- ✓ Comprometerse públicamente a adoptar las actitudes y las conductas deseadas (y ser considerado por los pares responsable del cumplimiento de los compromisos adquiridos).
- ✓ Exponerse a modelos sociales visibles y creíbles.
- ✓ Enfrentarse a información y formular peticiones personalizadas.
- ✓ Discutir la información con los pares de iguales de manera que favorezcan el procesamiento cognitivo activo y el desarrollo de sistemas conceptuales perdurables.
- ✓ Enseñar a otros la información que uno ha aprendido.
- ✓ Adquirir motivación continua para aprender.
- ✓ Enseñar a formular la información recibida como ganancia o pérdida

5. 4. 2. Educación emocional.

Durante muchos años, expresar sentimientos intensos estaba considerado como un signo de inestabilidad emocional, de histerismo o dramatismo, más que como una evidencia de una rica vida interior.

En nuestra cultura, se ha tendido siempre a separar las emociones del intelecto. Hoy en día, se sabe perfectamente que hay un vínculo entre las emociones y el intelecto que, combinados, tienen un profundo efecto en la personas. Incluso en las personas con altas capacidades. La intensidad emocional es la que garantiza la alegría de vivir, la pasión por aprender, la motivación en la expresión de un área de talento y la manera de sentir y pensar la vida.

“En los diversos espacios educativos, y más concretamente en las escuelas, hay mucha más cabeza que corazón, mucha más mente que cuerpo, mucha más ciencia que arte, mucho más trabajo que vida, muchos más ejercicios que experiencias... mucha más pesadumbre y aburrimiento que alegría y entusiasmo” (Del Toro, 2012: 21).

“Co-razón es reivindicar para la educación un corazón que no está reñido con la razón sino que la contiene y trasciende. No es un libro de recursos ni, mucho menos, un recetario de actividades... porque, no lo olvides, querido educador o educadora, el recurso por excelencia eres tú” (Del Toro, 2012: contraportada).

Gardner (1993) propone una «escuela inteligente», basada en la concepción de las inteligencias múltiples. Dentro de la inteligencia interpersonal, Gardner (1989) resalta la importancia de la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas. Mientras que en la inteligencia intrapersonal menciona la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta. El psicólogo estadounidense Goleman (2007) ha estudiado en profundidad la inteligencia emocional (I.E.) y resalta la necesidad de incorporar el aprendizaje de este tipo de habilidades personales y sociales en el currículo.

En la escuela tradicional, se ha valorado de forma especial un ideal concreto de ser humano: la persona inteligente. Esta escuela, como reflejo de una sociedad, consideraba y, aún lo consideran así en muchas escuelas actuales, que un niño era inteligente cuando dominaba las lenguas clásicas, el latín o el griego, y las matemáticas, el álgebra o la geometría. Más recientemente, se ha identificado al niño inteligente con el que obtiene una puntuación elevada en los test de inteligencia. El cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal y este argumento se sustenta en la relación positiva que existe entre el CI de los alumnos y su rendimiento académico: los alumnos que más puntuación obtienen en los test de CI suelen conseguir las mejores calificaciones en la escuela.

En el siglo XXI esta visión ha entrado en crisis por dos razones, según señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2003). Primera, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los gestores que obtienen los mejores resultados no son necesariamente los más inteligentes de su promoción. No son aquellos adolescentes que siempre levantaban primero la mano en la escuela cuando preguntaba el profesor o resaltaban por sus magníficas notas académicas en el instituto; ni los que se quedaban solos en el recreo mientras los demás jugaban al fútbol o simplemente charlaban. Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gestionarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan

y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano.

La segunda razón que alegan estos autores es que la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. La inteligencia no facilita la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros familiares, ni que tengamos más y mejores amigos. El CI de las personas no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional.

En momentos de crisis, como estos, la valía de la persona no es solo por su inteligencia, y aquí es cuando surge la importancia y el concepto de inteligencia emocional (IE) como una alternativa a la visión clásica.

Hoy en día y gracias a la neurociencia podemos saber el valor y el efecto de determinadas situaciones de aprendizajes que diferentes estudiosos del tema ya predecían siglos antes como Pestalozzi, que decía que el aprendizaje ideal se realizaba con la cabeza, el corazón y las manos. Como señala Carpena (2015), somos seres fundamentalmente emocionales, pues todo lo que hacemos está acompañado por las emociones, y si además en los procesos de aprendizaje se incluyen cogniciones y emociones, se producen resultados más profundos y duraderos en el tiempo.

En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman, 1995 y Baron, 1998). En nuestro país, el que ha tenido más difusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman. Fenómeno que tiene que ver más con las razones del marketing y la publicidad, que con la lógica de la argumentación científica. Sin embargo, el modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey (2000), menos conocido en nuestro entorno, pero con un gran apoyo empírico en las revistas especializadas.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes:

- ✓ Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- ✓ Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- ✓ Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- ✓ Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Esta habilidad se puede utilizar sobre uno mismo y se denomina *competencia personal o inteligencia intrapersonal*, o sobre los demás y se denomina *competencia social o inteligencia interpersonal*.

Es en estos aspectos en los que la inteligencia emocional se diferencia de la inteligencia social y de las habilidades sociales, puesto que incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional. En una sociedad cada vez más tecnócrata, más individualista, más competitiva y tan acelerada, se hace realmente necesario educar y formar en estas habilidades para hacer crecer a nuestros adolescentes, ahora más que nunca en mejores condiciones. Solo así lograremos seres más completos, más competentes, más hábiles, más humanos y quizás más felices, o ¿no es eso lo que queremos?

Hay que hacer la observación de que el aspecto emocional, recogido en estos programas se trabaja más en los niveles de Infantil y Primaria, mientras que en los niveles de Secundaria se incide más en las habilidades sociales, por ser consideradas por el profesorado como algo más práctico, relegando en este caso la expresión de emociones y sentimientos a un plano individual o privado (Acosta, 2003). Así pues, vemos que gracias a la educación emocional las personas aprenden a adquirir habilidades para estar bien consigo mismo y con los demás, y así poder llegar a un compromiso social que trasciende el propio yo, e incluso llega a la humanidad (Bisquerra, 2009; Carpena, 2015).

Estamos ante un nuevo reto en la enseñanza: educar nuestros sentimientos, controlar nuestras emociones y gestionarlas de forma correcta para poder hacer frente a la adversidad, a los conflictos, a los éxitos y a los fracasos, para saber relacionarnos con los demás. De este modo, los sentimientos

se convierten en herramientas indispensables para llevar una vida más feliz. Sin embargo, no nacemos con habilidades emocionales específicas, sino que tenemos que aprenderlas y es aquí donde la educación, y la Educación Física en concreto, adquieren un papel protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la parte emocional de las personas.

Creemos que es esencial que estos aspectos se aborden, al menos, desde los primeros años de la adolescencia, porque en esta etapa “los alumnos integran claves internas y externas para comprender las emociones de los demás, fortaleciendo además la respuesta empática” (Shaffer, 2000) y adquiriendo compromisos más duraderos y responsables.

Normalmente la mayoría de los alumnos del primer curso de secundaria no se conocen entre sí, lo cual propicia que se produzca un aislamiento y desconfianza dentro del grupo lo cual provoca situaciones de desmotivación y dificulta la mayor parte de las tareas de nuestra área, y los grupos de 2º aunque se conocen suficiente, necesitan entenderse y hacerse entender. Por todo eso, la Educación Física mediante actividades cuya metodología propicia el control y la desinhibición, la expresión y la relación, en definitiva una interacción y convivencia más directa dentro del grupo facilitando en gran medida esta labor docente, que al fin y al cabo se plantea como un proyecto personal de futuro a largo plazo.

En el currículo español de Educación Secundaria, las habilidades emocionales aparecen explícitamente como competencias objeto de aprendizaje, y más concretamente, dentro del área de E.F., donde se menciona la importancia de la actividad motriz para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal (Ministerio de Educación y Ciencia, 2001). Además, la EF supone un entorno propicio para la aplicación de técnicas de relajación y contenidos motores debido a la plasticidad de la disposición espacial con la que cuenta para llevar a cabo el currículo. Los programas de EF pueden contribuir firmemente al desarrollo de la inteligencia social y emocional (ISE) de los niños. Sin embargo, el desarrollo social y emocional no es simplemente el resultado de la participación en clases de E.F., sino el resultado de programas diseñados deliberadamente para la consecución de resultados positivos en la esfera de la ISE. Algunos estudios han mostrado mejoras en las actitudes sociales en niños a través de las clases de E.F. o mejoras en el liderazgo y las habilidades de resolución de conflictos de forma independiente mediante currículos basados en la deportividad tal y como recogen en su trabajo Ruiz, Lorenzo y García (2013). Sin embargo, como decía un sabio y como repiten autores como Del Toro (2012) lo importante no es la espada (recurso, técnica...), sino quién la maneja (educador, maestro, profesor...).

La asignatura de Educación Física por su carácter lúdico, vivencial, de contacto físico y por las continuas situaciones de interacción con otras personas y con espacios abiertos, permite desarrollar habilidades tales como el autocontrol, la autoconfianza, la perseverancia, el entusiasmo, la motivación, y la empatía (Carpena, 2015). Todas ellas se encuentran inmersas en el concepto de inteligencia emocional, y proporcionando una estabilidad física, emocional, mental y social.

En definitiva lo que se pretende es enseñar hábitos emocionalmente inteligentes que se orienten hacia el bienestar que den como resultado conductas más adaptativas y se mejoren los aprendizajes.

5.4.3. La gestión de conflictos.

En este apartado queremos presentar una pequeña guía de cómo actuar cuando nos surgen los conflictos en las clases, en este u en otro programa; nos hemos basado en la experiencia personal y profesional, nuestra como de los autores más relevantes del tema (Torrego, 2000; Ortega y Trianes, 2001; Acosta, 2004):

- ◆ Ayudando a descargar la tensión.
- ◆ Guiando el proceso, sin dejar que los alumnos se pierdan en enfados y acusaciones, encaminándoles hacia sus objetivos.
- ◆ Procurando que cada parte explique su punto de vista, sus intereses y necesidades.
- ◆ Planteando preguntas para buscar soluciones creativas que satisfagan a las dos partes.
- ◆ Aportando, recogiendo y devolviendo ideas que puedan satisfacer a las personas implicadas.
- ◆ Asegurando que las dos partes están conformes con la solución que han acordado y de no ser así, buscando otras soluciones o los tiempos para volver a tratarlo.
- ◆ Potenciando que los propios compañeros medien en los conflictos, prestándoles todo el apoyo que necesiten pero dejándoles que intervengan todo lo que sean capaces.
- ◆ Ante conflictos “por daños corporales”: Suelen ser accidentes que ocurren de una manera lúdica, jugando por ejemplo, y una de las personas implicadas interpreta, por ejemplo, un empujón no intencionado como una agresión a su persona. El profesor en este campo deberá tratar el caso como un accidente y deberá dotar a los alumnos de habilidades necesarias que

les permitan distinguir un accidente de una agresión. Por ello consideramos importante, en su caso, jugar con los alumnos a juegos físicos donde se dé una especie de lucha sin tener que recurrir a la violencia.

- ◆ Ante conflictos por la propiedad o la utilización de un material: Vivimos en un entorno que comparte poco y sin conciencia comunitaria; en el que se contradicen los deseos de generosidad con otros valores imperantes; en el que escasean entornos cercanos donde un grupo mediano de personas compartan bienes que sirvan de referencia. Por lo tanto, es necesario establecer normas que hagan posible el uso legítimo del espacio y de los objetos, y que permitan:
 - Compartir
 - Tener normas elaboradas con el grupo sobre cuándo pueden cogerse los objetos, qué tiempo pueden utilizarse, qué hacer en el caso en que se haga un uso indebido de algún objeto, etc.
 - Ensayar, mostrar estrategias que permitan buscar soluciones para satisfacer el deseo de las dos partes en conflicto por el uso de un objeto, lo que conlleva la habilidad social de negociar y de tener en mente las necesidades de la otra parte, además de las propias.
- ◆ Ante conflictos generados por una situación especial de una persona o del grupo: En ocasiones se dan conflictos por una situación especial que genera tensión; puede que una persona del grupo venga “tensa” por algo inusual que le haya ocurrido; o que debido a que hace mal tiempo hayamos tenido que anular una salida que estaba programada y en su lugar nos hayamos puesto a dar clase,... En estos casos convendría proponer juegos, dinámicas o indicar los cauces que ya existen para “descargar tensión”.
- ◆ Ante conflictos repetidos entre una persona y el resto del grupo: en ocasiones, en los grupos que se forman en situaciones informales dentro del centro se repiten los conflictos con algún determinado joven. A veces estos conflictos se pueden enquistar porque se produce una espiral que es difícil de romper. La hostilidad que van sintiendo los miembros del grupo hacia esta persona va formando un círculo de violencia. Será necesario romper dicha espiral. Algunos jóvenes realizan conductas molestas y agresivas para llamar la atención de las personas adultas. Con ello demuestran su dependencia de la mirada de ésta, o al menos de sentir que se están revelando a la autoridad que dicho adulto representa. En ambientes de

diálogo donde un joven necesita por cualquier motivo un trato especial, si las personas adultas son capaces de marcar las pautas necesarias, los jóvenes suelen admitir las circunstancias especiales que generan su conducta y el comportamiento adecuado que debería mostrar.

- ◆ En la mayoría de los casos, aunque no en todos, bastará que partamos de una actitud de respeto serena y firme, para afrontar los conflictos que vayan surgiendo, por ejemplo, durante los juegos y actividades e ir llegando a acuerdos para ir ensayando de esta manera ciertas habilidades sociales que les ayuden a regular conflictos dentro y fuera de la escuela.

A continuación se presentan una serie de actuaciones que consideramos debería llevar a cabo el educador ante la aparición del conflicto, siguiendo las aportaciones diversos autores (Torrego, 2000; Ortega y Trianes, 2001; Acosta, 2004; Pérez, 2009):

- Establecer con los alumnos un ambiente de juego bajo una cultura de paz.
- Aplicar la disciplina inductiva (con acciones educativas que integren emoción, cognición, cuerpo y conducta) y no punitiva (sancionadora).
- Reconstruir con el grupo el discurso de la violencia, construir el de la paz.
- Elaborar con los alumnos, las normas de funcionamiento que van modificándose en función de las necesidades e intereses del grupo y del análisis de los conflictos que surgen.
- Mostrar una visión positiva de los conflictos y reforzadores positivos.
- Ofrecer un espacio de confianza adecuado.
- Ayudar a descargar tensiones.
- Ayudar a establecer ritos en el grupo para afrontar los conflictos, usando los procedimientos no violentos comunes en su entorno y/o otros propios del grupo de juego.
- Presentar estrategias de análisis y regulación no violenta de necesidades y conflictos a través del diálogo, historias, cuentos, teatrillos...
- Revisar los valores que está utilizando en sus actuaciones ante los conflictos de los jóvenes. Procurando que los valores que le parezcan relevantes, tengan peso en la vida cotidiana del grupo.
- Mediar en los conflictos que se necesite.
- Potenciar la mediación entre iguales, es decir, la regulación y solución de los conflictos por los propios jóvenes.

- Ayudar a analizar los conflictos aportando métodos de análisis. Por ejemplo, indicando que cada parte exprese su visión, sus sentimientos y devolviendo al grupo el resumen, con las ideas más relevantes.
- Ayudar a encontrar soluciones para regular los conflictos, aportando ideas y sobre todo ayudando al grupo a encontrarlas.
- Facilitar la comunicación asertiva y la escucha activa y empática.

5.4.4. Planteamientos didácticos.

En este apartado hemos recopilado una serie de indicaciones a seguir para garantizar el aprovechamiento del programa y facilitar su puesta en práctica; así como también presentamos una amplia orientación o guía para la resolución de los conflictos en el aula, que puede ayudar al educador o profesor a gestionar los diversos conflictos que puedan surgir ante la aplicación del programa o en otras situaciones.

Estas pautas nos explican la manera de llevar a cabo las diversas actividades del programa, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el mismo, y que contribuyen a una mejora de sus resultados de aplicación.

- ◆ La introducción a la sesión debe iniciarse siempre con una asamblea inicial, como recepción de los alumnos y alumnas para que se sientan acogidos en la clase que se va a dar. Se les nombra, si alguien falta se averigua el por qué, y los que están nos cuentan cómo se sienten hoy. Así conoceremos cual es la predisposición, la motivación o las condiciones de partida cada día, con que contamos.
- ◆ La primera vez que se presente un juego o actividad se dejará tiempo suficiente para que los alumnos observen el material y se familiaricen con el mismo. Para despertar su imaginación es aconsejable que el profesor vaya mostrando pausadamente el material, sin descubrir el funcionamiento del juego.
- ◆ En la mayoría de las sesiones, el profesor introduce las actividades con una historia (lectura, PowerPoint o video) en la que se incluyen todos los objetos y personajes que aparecerán. Esto no significa forzosamente que se tenga que utilizar la historia presentada en la guía sino que, al contrario, se invita a los educadores a inventar otras historias que les gusten más o que les parezcan más apropiadas para el momento.

- ◆ Una vez introducidos en la sesión, se planteará en varias ocasiones si se ha entendido el funcionamiento del juego o actividad, si hay dudas o preguntas, o si se desea hacer alguna aportación. En aquellas actividades en las que haya diferentes niveles de dificultad, antes de comenzar, los participantes acordarán entre todos el nivel de dificultad.
- ◆ Para iniciar los juegos o actividades se puede buscar cualquier razón, como por ejemplo la última persona en cumplir años, el más joven, la última persona en cortarse el pelo, el último que se sienta en el suelo... intentando siempre que sea de forma aleatoria.
- ◆ Durante el desarrollo de la sesión, se promoverá el diálogo y la expresión oral, para realizar preguntas, aclarar dudas y dar opiniones; la comunicación se reforzará si es necesario, con preguntas planteadas por el profesor, dando la palabra a todos los participantes y creando un ambiente de respeto y escucha. Se reforzarán las acciones positivas y se animará a los que más dificultades muestren.
- ◆ En el transcurso de las actividades y juegos cooperativos, el profesor ayudará al grupo de participantes a que tomen conciencia de la importancia de cooperar y del beneficio que ello supone. Aunque también se puede plantear interrogantes para que ellos mismos den la respuesta y vean la solución más adecuada, a modo de resolución de problemas guiada.
- ◆ Al finalizar el juego o actividad, al margen del resultado que se haya obtenido, el educador puede realizar una serie de preguntas a los participantes para que tomen conciencia de la importancia del trabajo realizado y de los valores tratados.
- ◆ Igualmente que al inicio, se puede finalizar con una lectura, video o actividad reflexiva final de carácter más pausado.
- ◆ Para lograr un clima relajado que permita la concentración y una buena comunicación, tanto la luz, la temperatura como la sonoridad deberán ser las adecuadas.
- ◆ Como cualquier otra actividad que se desarrolla en grupo, la disposición en círculo va a facilitar la comunicación (tanto en el grupo como en el subgrupo). Permite que los participantes se vean, se escuchen y tengan un mayor contacto físico. El círculo presenta a todos como iguales, dentro de la diversidad.

Tanto los juegos cooperativos, como los de rol o la lectura de los cuentos otorgan un papel especial al tiempo. Es esencial que antes de jugar todos los participantes comprendan el

funcionamiento de cada actividad o juego. Para ello, después de la explicación, se dejarán momentos de reflexión en los que puedan surgir dudas y/o realizar comentarios.

Será necesario, en muchos casos, que el profesor realice preguntas para asegurarse de que todo el mundo haya entendido. Este tipo de preguntas se realizarán durante el desarrollo de las actividades y juegos, lo cual permitirá a los alumnos enfrentarse a nuevos retos o conflictos, a través de los cuales podrá realizar nuevos aprendizajes.

Al finalizar el juego o la sesión, los participantes dispondrán de un tiempo de reflexión y de diálogo para expresar los sentimientos que han surgido, así como para tomar conciencia de las actitudes que se han dado en el grupo: cooperación, compañerismo, escucha, diálogo, negociación...

La competición como tendencia natural de las personas a la hora de realizar actividades físicas y deportivas, nos lleva habitualmente a valorar las actividades sólo por los resultados. Es entonces cuando surgen las frustraciones, e incluso, los malos sentimientos entre compañeros o adversarios, olvidando rápidamente el momento compartido con el resto del grupo. Se trata pues, de recordar y verbalizar este momento, lo bien que lo hemos pasado, y que nos demos cuenta de ello. Tanto en el juego competitivo como en el juego cooperativo es posible pensar y actuar bajo esta idea, y así lo debemos transmitir a nuestros alumnos.

Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado es la interacción promotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se las estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos. Estos patrones de interacción influyen sobre numerosas variables, que pueden resumirse en los tres grandes resultados interrelacionados: el esfuerzo ejercido para alcanzar el logro, la calidad de las relaciones existentes entre los participantes y la adaptación psicológica y la competencia social de los participantes (Johnson y Johnson, 1999).

5. 5. TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA.

Para esto emplearemos diversas técnicas, estilos y actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que son muchas y muy diversas las propuestas ofrecidas, y esta variedad proporciona simplemente un aula abierta, un aula con posibilidades para cualquier alumno o profesor, para

adaptarse a cualquier circunstancia o contexto. La mayoría de las actividades, técnicas, tareas y propuestas siguen un estilo cuyo objetivo es fomentar la socialización, la participación y la creatividad del alumnado (Gil Morales, 2001; Escámez, Pérez y Llopis, 2007; Pujolàs, 2010):

- *Dinámicas de grupo*: se trata de todo un conjunto de operaciones y de elementos utilizadas en la enseñanza masiva o en grupo para “dinamizar” o establecer conexiones entre los diferentes miembros. Éstas dinámicas pueden ser de varios tipos: de presentación, de confianza, de ayuda-refuerzo, de motivación...
- *Dilemas morales*: se trata de una técnica de aproximación didáctica utilizada muy comúnmente en EF; en ella se realizan planteamientos de situaciones-problema ficticias o reales en las que los alumnos deben hacer un juicio de valor y posicionarse según su criterio.
- *Role-playing*: se trata de juego de dramatización o simulación de situaciones de la vida diaria, que tiene como objetivo dar y obtener información para adquirir una mejor comprensión o interés sobre un tema.
- *Escalas de valores*: son técnicas de observación sistemática que se emplean para clarificar valores y observar el desarrollo moral, al tener que ordenar un listado de valores en función de su importancia.
- *Resolución de problemas*: se trata de plantear un problema al alumno o al grupo, donde las soluciones pueden ser varias, pero cada alumno tiene encontrar su propia solución, que en nuestras sesiones serán de tipo motor.
- *Resolución de conflictos cooperativa*: son las técnicas que se utilizan en la gestión de conflictos de convivencia y se hace de forma similar a la anterior técnica, con una puesta en común de las propuestas de solución.
- *Asamblea*: se trata de una práctica democrática directa en cuanto que la asamblea es soberana para proponer y decidir sobre aquello que afecta a la vida de la clase, y en este caso la utilizaremos para acordar normas de clase y decidir algunos temas a trabajar.
- *Comunicación y escucha activa*: discusiones en grupo, debates, lluvia de ideas,...son algunos ejemplos de las actividades a emplear en esta técnica de comunicación, en la que el oyente y comunicador deben hacerse entender.
- *Mapa conceptual a cuatro bandas*: se trata de una técnica de cooperación simple utilizada al finalizar un tema o bloque, en la que los alumnos deben elaborar por equipos un esquema resumen de lo que se ha trabajado en clase.

- *Puzzle de Aronson* (rompecabezas): se trata de una técnica de cooperación compleja. El aprendizaje se basa en la interacción de todos los alumnos. Mediante esta técnica son los propios alumnos los que hacen de tutores de sus compañeros y a la vez son tutorizados por sus compañeros de clase. Consiste en fragmentar los contenidos en diferentes partes y cada parte es trabajada por unos compañeros, haciéndose diferentes grupos de expertos que serán los que transmitirán lo aprendido al resto de compañeros del grupo de origen.
- *Ejercicios de autoestima y autoconocimiento*: son importantes para el desarrollo del autoconcepto positivo. Consisten en hacer descripciones personales de varios ámbitos, así como expresar sentimientos e ideas sobre nosotros mismos o los demás compañeros.
- *Juego motor*: todo tipo de actividad lúdica que nos va a permitir motivar al alumnado para el movimiento, entre los que más uso haremos están:
 - o Juego motor libre o semi-libre: actividad lúdica con movimiento corporal, espontánea o determinada mínimamente a un espacio o material.
 - o Juego motor dirigido: actividad lúdica con movimiento corporal, propuesta y guiada por el profesor.
 - o Juego físico: actividad lúdica para el desarrollo de las condiciones físicas del alumno (resistencia, fuerza, flexibilidad...).
 - o Juegos de expresión corporal: actividad lúdica en la que se trabaja la expresividad a través del gesto y del movimiento.
 - o Juegos de respiración y relajación: actividad de carácter lúdico en la que se trabaja la relajación corporal y la respiración.
 - o Juego cooperativo: son actividades lúdicas cuya característica principal es proponer la cooperación como única forma de interacción entre sus participantes. La cooperación en el juego se traduce en comportamientos que exigen la acción conjunta e implican la participación de todos mediante acciones coordinadas y consensuadas (Sánchez y Pérez, 2002).

5. 6. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

Se presenta el modelo de actividades que se ha seguido en la aplicación del programa. Cada una de estas actividades está diseñada con la misma estructura, para llevar a cabo en cada una de las diferentes fases del programa.

Este programa consta de un total de 60 actividades más 2 unidades didácticas opcionales, las cuales hemos distribuido en unas 20 sesiones de unos 50 minutos aproximados de duración. Unas 16 sesiones se realizarán por el profesor de EF y otras 4 se realizarán por el tutor.

El programa se compone de 6 fases. Cada fase se desarrolla en 2 o 3 sesiones. Además de 2 sesiones extras, la introducción y presentación del programa y la evaluación final del mismo. Estas 6 fases constituyen el proceso que cualquier grupo, a nuestro entender, debería recorrer para ir adquiriendo experiencia y conocimientos en la regulación positiva de conflictos y en la interiorización de valores como la cooperación y la solidaridad. En estas ocho fases iremos intercalando diversos juegos de mesa, juegos motores, juegos cooperativos, dinámicas de grupo y muchas más actividades que nos facilitarán de una manera innovadora el poder trabajar con el grupo determinados valores.

Las fases que proponemos son las siguientes:

1. Conocimiento y confianza.
2. Aprecio y refuerzo del sentimiento grupal.
3. Toma de decisiones y resolución de conflictos.
4. Comunicación y escucha activa.
5. Toma decisiones por consenso.
6. Cooperación y solidaridad.

Tabla 9. Estructura del Programa.

FASES	VALORES A TRABAJAR
1. Conocimiento y creación del clima del grupo	Autoestima /Autoconcepto positivo Confianza en sí mismo Respeto Tolerancia Comprensión del otro/empatía
2. Aprecio y refuerzo del sentimiento grupal	La dignidad de las personas Convivencia democrática Amistad Igualdad Verdad
3. Toma de decisiones y resolución de conflictos.	Paz / concordia Justicia Toma de decisiones Resolución de conflictos Responsabilidad
4. Comunicación y escucha activa	Diálogo Comunicación Empatía/ comprensión del otro Libertad de expresión
5. Toma decisiones por consenso	Autonomía personal Productividad Sentido crítico individual Comprensión y expresión
6. Cooperación y solidaridad	Colaboración y participación Cooperación Libertad Sentido crítico grupal Solidaridad Bondad

Al igual que en las clases de Educación Física, las sesiones van a respetar siempre esta misma estructura:

PARTE INTRODUCTORIA	DESARROLLO PRINCIPAL	PARTE FINAL
Asamblea y recepción de alumnos. Explicación de objetivos a los alumnos y animación física y psicomotriz.	Desarrollo de las actividades y juegos con los objetivos pretendidos.	Cierre y reflexión final con los alumnos.

**CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE
VALORES**

CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE VALORES.

6. 1. ÁMBITO DE APLICACIÓN.

6. 1. 1. Contexto.

- En cuanto al entorno físico del centro podemos decir:

Nuestro instituto se encuentra en las afueras de El Puig, localidad de Horta Nord a unos 14 km al norte de Valencia y pese a encontrarse muy próximo a un núcleo urbano de tal importancia, se encuentra rodeado de lugares en los que tienen una presencia destacada ecosistemas como el marino (con la playa a aproximadamente 1km), zonas palustres (Marjal), serranos (se encuentra próximo a las estribaciones meridionales de La Sierra Calderona. Asimismo, destaca esta zona por tratarse de una destacada zona de cultivos entre los que predomina el cultivo de la naranja.

Estos aspectos de gran relación con el medio natural que rodea la población de nuestro centro y la predisposición positiva de nuestro alumnado a la práctica deportiva, condicionan la orientación de nuestro programa de propuestas físico-deportivas que trasciendan el paso por el centro educativo y que tengan como consecuencia a largo plazo, con la finalidad de lograr un asentamiento de hábitos, normas y costumbres saludables, en contraposición al sedentarismo imperante de nuestra sociedad.

- En cuanto a las características directas del centro podemos señalar:

El IES El Puig es un centro de Educación Secundaria Público cuyos niveles educativos y puestos autorizados son:

BACHILLERATO: 2 unidades / 70 puestos

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 9 unidades / 270 puestos

Por lo tanto está catalogado como un centro de categoría B (por cantidad de unidades).

Las enseñanzas y modalidades que se imparten siguen un programa de enseñanza en valenciano y de incorporación progresiva en:

- ESO
- BACHILLERATO:

- Ciencias y tecnología.
- Humanidades y ciencias sociales.

Otros programas autorizados (PCPI)

- Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos.

Tiene adscritos los siguientes centros y zonas:

A efectos de la prueba de acceso a Universidad (PAU): Universitat de València (Estudi General). A efectos de Escolarización para E.S.O.: Colegio de Educación Infantil y Primaria Guillem D' Entença y Colegio de Educación Infantil y Primaria Pare Jofré.

Además participa en los siguientes programas:

- Prácticas del Máster de profesor de Educación Secundaria.
- Autorizado a la suscripción del Contrato-Programa.

6. 1. 2. Características y distribución del alumnado.

- **Datos personales:**

Una vez definido el centro y la población, conviene también definir la muestra, pues es necesario hacer una radiografía lo más completa posible de los datos de los alumnos que han participado en la investigación, bien como grupo experimental o bien como grupo de control. Este análisis se hace en primer lugar en cuanto a datos de residencia y situación demográfica, y luego los datos académicos y la situación de rendimiento de los grupos.

De todos los alumnos participantes obtenemos los siguientes datos de residencia:

- El 85.1% de los alumnos son de nacionalidad española. Frente al 14.8% de diversa nacionalidad (Perú, Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador y Francia).
- El 93.8% de los alumnos reside en la misma localidad de El Puig, mientras que tan sólo el 6.2% de los alumnos viene de otras poblaciones colindantes (Sagunto, Puzol o La Puebla de Farnals).

Como ya se ha descrito anteriormente (cap. 4) la composición de los grupos participantes fue la siguiente:

- 2° C estuvo compuesto por 16 alumnos, de los cuales 7 son chicos y 9 chicas.
- 1° C estuvo formado por 30 alumnos, de los cuales 19 son chicos y 11 chicas.
- 2° B estuvo compuesto por 13 alumnos, 4 chicos y 9 chicas.
- 1° B estuvo compuesto por 22 alumnos, 13 chicos y 9 chicas.

En total participaron 46 alumnos en el grupo experimental (2° C y 1° C) y 35 participantes en los grupos de control (2° B y 1° B).



Gráfico 10. Participación por sexos en la investigación.

En cuanto a las edades de los participantes hacemos el siguiente análisis:

Grupos /Edad	12 AÑOS	DE 13 AÑOS	DE 14 AÑOS	DE 15 AÑOS
2°B:	7	6		
2°C:	1	8	2	5
1° B:	9	8	4	
1° C:	16	9	4	1
TOTAL	33	31	10	6

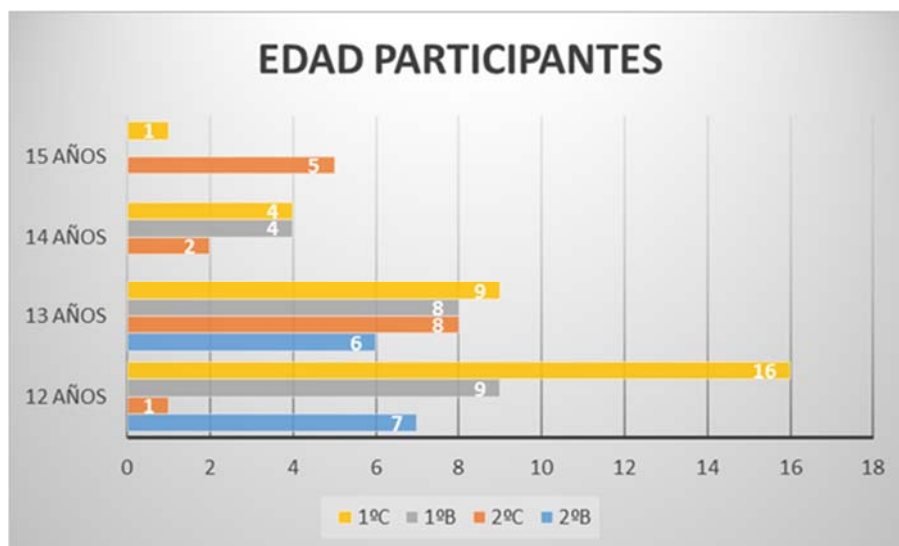


Gráfico 11. Participación por edades en la investigación.

- **Datos académicos-educativos:**

A continuación presentamos un resumen de los resultados académicos de los grupos intervenidos hasta la segunda evaluación del curso, facilitados por la Jefatura de Estudios del instituto.

Como observamos en las gráficas siguientes, los grupos presentan unos resultados académicos bastante bajos, siendo los grupos de 1º de ESO los que peores resultados obtienen, a mitad de curso.

En el 1º curso del ciclo tenemos los siguientes resultados académicos:

- 1ºB como grupo de control tiene un 54'55% de alumnos que suspenden hasta 4 materias.
- 1ºC como grupo experimental tiene un 53'33% de alumnos que suspenden más de 4 materias suspendidas.

Ilustración 6. Resultados académicos 2ª evaluación curso 1ºB en 2013/14, en el IES El Puig.
Fuente: IES El Puig (2014)

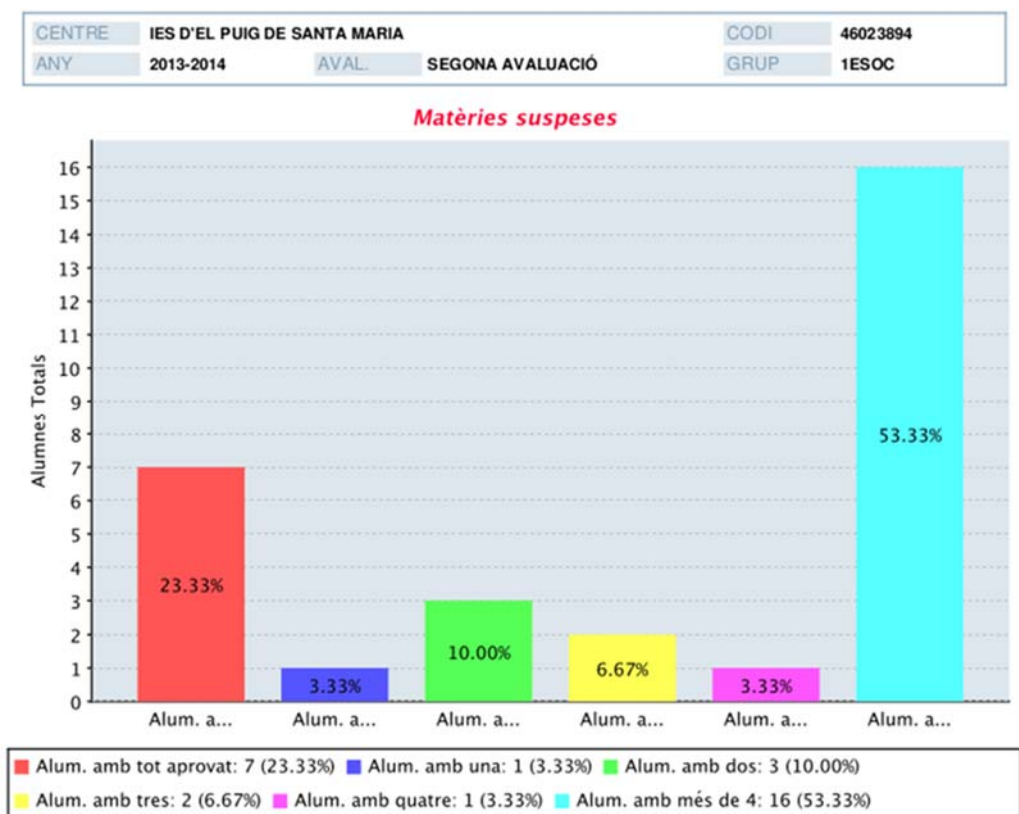
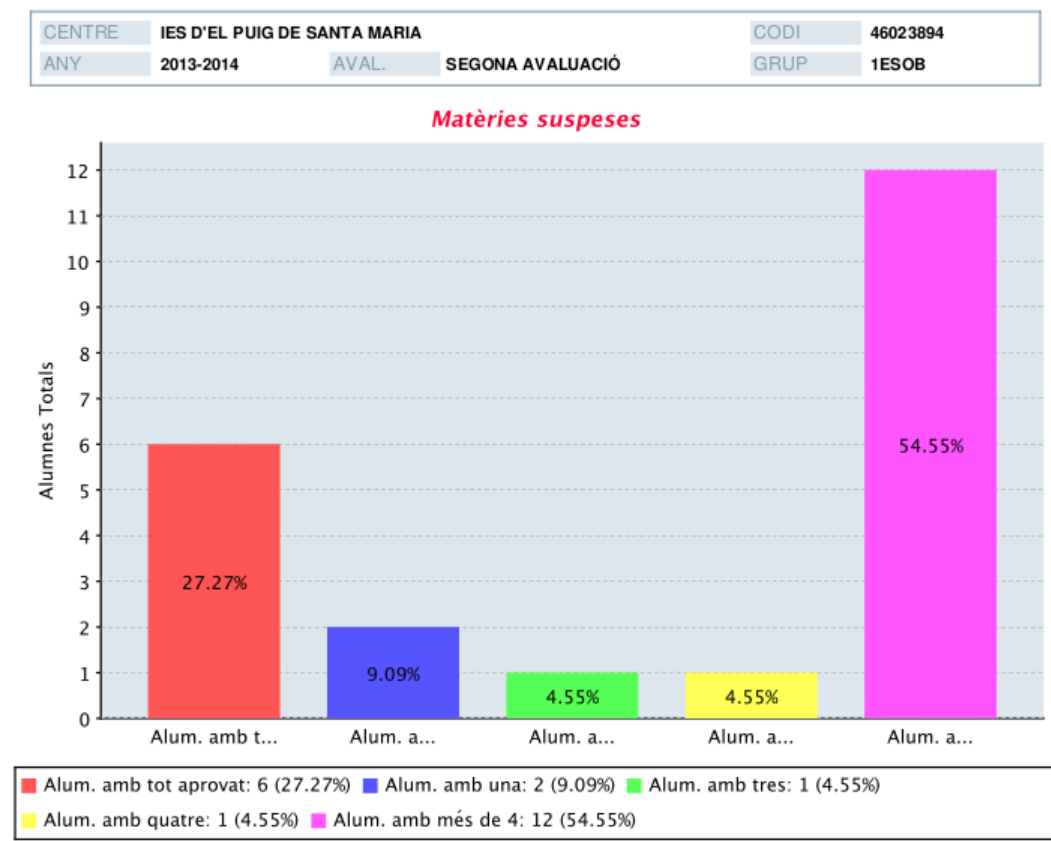


Ilustración 7. Resultados académicos 2ª evaluación del curso 1ºC en 2013/14, en el IES El Puig. Fuente: IES El Puig (2014).



En el 2º curso del ciclo nos encontramos con:

- 2º B como grupo de control que tiene un 25'38% de alumnos con 4 asignaturas suspendidas.
- 2º C como grupo experimental que tiene un 29'41% de alumnos con más de 4 materias suspendidas a mitad de curso.

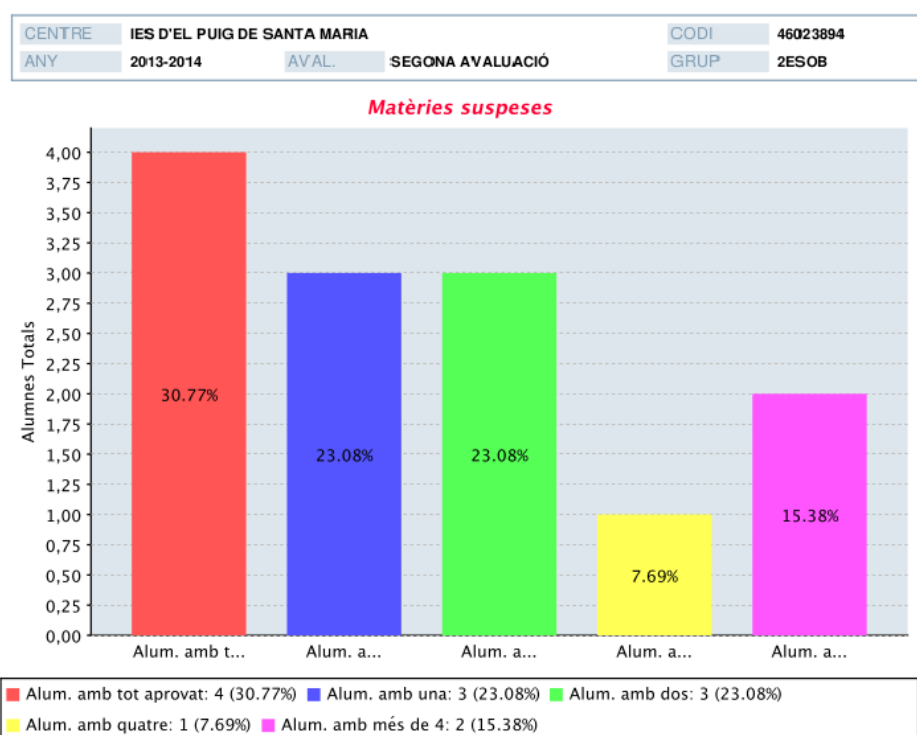
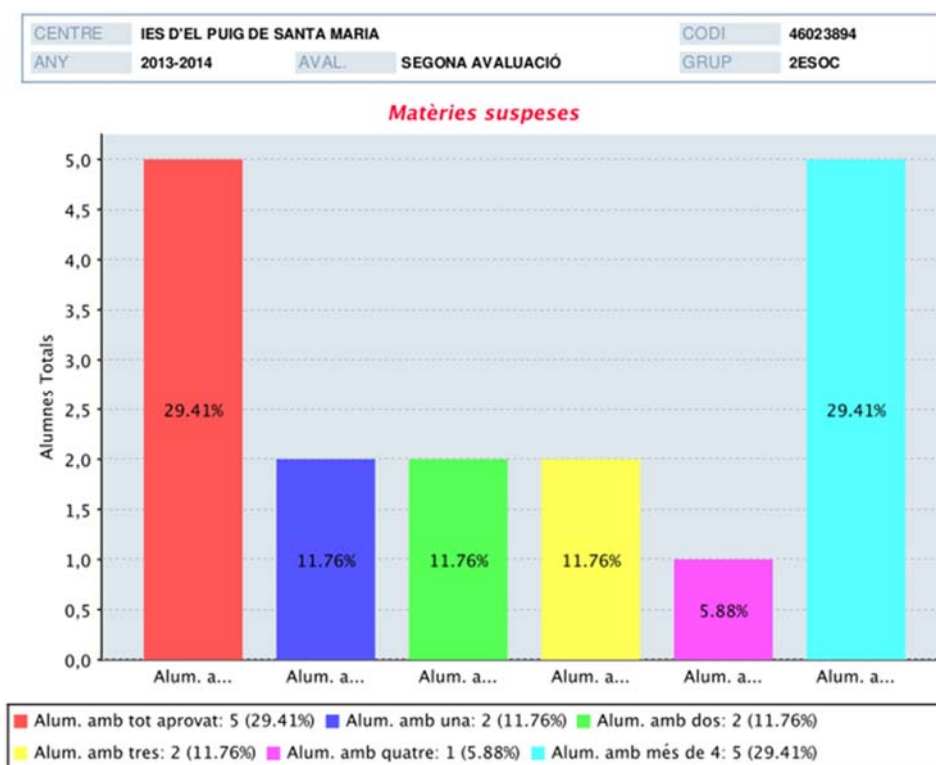


Ilustración 8. Resultados académicos 2ª evaluación curso 2ºB en 2013/14, en el IES El Puig. Fuente: IES El Puig (2014).



Il·lustració 9. Resultats acadèmics 2ª evaluació curso 2ºC en 2013/14, en el IES El Puig. Fuente: IES El Puig (2014).

Tanto los resultados de los primeros cursos como los de segundo no son demasiado buenos. Especialmente los grupos de 1º tienen una situación académica grave a estas alturas del curso, pero también debemos señalar que la cantidad de alumnos en los grupos de 1º es mucho mayor que en los de 2º, lo cual se debe tener en cuenta a la hora de analizar los resultados; pensemos también que muchos de los alumnos han repetido 1º o 2º, y solamente en 2º hay programas de atención a la diversidad o de refuerzo, a parte del grupo ordinario. Es decir, en 1ºC hay muchos alumnos repetidores, mientras que en 2º, esos alumnos repetidores no se concentran en este 2ºC sino en un grupo diferente.

Ante esta situación se debe reflexionar y pararnos a pensar qué está ocurriendo en estas aulas, y cómo podemos mejorar esta situación, tanto a nivel de centro como a nivel de departamento o de aulas.

6. 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

6.2.1. Parte inicial: preparación y planificación.

Este programa consta de unas 60 actividades, las cuales hemos distribuido en unas 16 sesiones, más una UDD completa de 6 sesiones para cada curso. Todas ellas de unos 45'-50 minutos aproximados de duración. Todas sesiones se realizarán por el profesor de EF en su horario de clases a excepción de las sesiones 6 y 7 de cada grupo y las necesarias para responder y aplicar cuestionarios y actividades de evaluación, que se realizarán en horario de Tutoría o de Atención Educativa.

Evidentemente, hemos necesitado una sesiones más antes para informar, para introducir el programa de investigación, y para realizar los pretest, así como después, hemos necesitado varias sesiones más para realizar el postest y completar la investigación.

Durante el mes de septiembre se estuvo informando a Dirección, y al Equipo de Profesores de los niveles aplicados, terminando el programa y adaptándolo a las condiciones del centro y de los alumnos, tras la selección de la muestra.

A mediados del mes de Octubre de 2013 dio comienzo la aplicación del programa.

El primer día hicimos una presentación a cada grupo del proyecto que íbamos a llevar a cabo, planteándoles la necesidad por mi parte de realizar dicha investigación, y la voluntariedad por su parte de participar. Y tras la aceptación de todo el grupo comenzamos por realizar la evaluación y el diagnóstico inicial al grupo experimental y al grupo de control. A los grupos de control simplemente se les informó de para qué servía el cuestionario y también se les dio la libertad para contestarlo, no habiendo ningún alumno que se negara.

La aplicación del programa siguió un esquema de siete fases, y alrededor de 2 a 3 sesiones por fase, con un mínimo de 2 actividades por sesión y 6 como máximo:

FASES	TÉCNICAS TRABAJAR	VALORES
1. Conocimiento y creación del clima del grupo	Autoestima /Autoconcepto positivo Confianza en sí mismo Respeto	PERSONALES
2. Aprecio y refuerzo del sentimiento grupal	La dignidad de las personas Convivencia democrática Amistad Igualdad Verdad Comprensión del otro/empatía Tolerancia	ÉTICOS SOCIALES
3. Toma de decisiones y resolución de conflictos.	Paz / concordia Justicia Toma de decisiones Resolución de conflictos Responsabilidad	SOCIALES ÉTICOS
4. Comunicación y escucha activa	Diálogo Comunicación Empatía/ comprensión del otro Libertad de expresión	SOCIALES PERSONALES
5. Toma decisiones por consenso	Autonomía personal Productividad Sentido crítico individual Comprensión y expresión	INTELECTUALES POLÍTICO- ECONÓMICOS ESTÉTICOS SOCIALES PERSONALES
6. Cooperación y solidaridad	Colaboración y participación Cooperación Libertad Sentido crítico grupal Solidaridad Bondad	SOCIALES INTELECTUALES ÉTICOS
7. UDD	Todos	Todos

6.2.2. Parte central: aplicación y puesta en práctica.

El programa fue aplicado sesión por sesión de la siguiente forma y con el siguiente orden. A esto cabe añadir que cada sesión tuvo una pequeña asamblea de unos 5', en la que se pasan las siguientes acciones:

- Se revisa quien ha venido y en qué condiciones está para empezar y terminar la sesión; con su consiguiente adaptación tarea alternativa de apoyo al grupo o al alumno.
- Se revisa quién ha faltado ese día a clase, no solo por registrar la ausencia, sino, lo más importante, por acordarnos de él/ella, y averiguar qué le ha ocurrido a nuestro/a compañero/a (se indicará un responsable de esto, que llamará a casa o averiguará qué le ocurre a lo largo del día).
- Se explica en qué aspectos y con qué objetivos se realizará la sesión del día. Incluso se introducirán o aclaran términos que el alumno pueda desconocer.

FASE 1

SESIÓN 1

OBJETIVOS:

- Conocer a las personas del grupo.
- Iniciar relaciones entre ellos a partir de actividades físicas.
- Conocer los valores, actitudes y normas del grupo

TÉCNICAS: Dinámicas de presentación y juego cooperativo.

MATERIALES: ficha preparada, 2 o 3 bancos suecos, 1 pelota de tenis, 2 pelotas goma-espuma de distinto color.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: ME PICA

OBJETIVO: Conocer a las personas del grupo y recordar sus nombres.’	
TÉCNICA: Dinámica de presentación y animación	
CONTENIDO: Conocimiento mutuo. Memoria.	T °: 8-10’
DESCRIPCIÓN: Se coloca todo el grupo en círculo y de pie de forma que todos se vean, y cada alumno va presentándose por el nombre y por orden al resto de compañeros. En la presentación deben decir: “me llamo x y me pica aquí” (con gesto) y pasar el turno al de la derecha, que repetirá lo que ha dicho su compañero “se llama x y le pica aquí (con gesto)” y añadiendo su “me llamo xx y me pica aquí (con gesto)”. Dependiendo del nivel de los alumnos y del tamaño del grupo el profesor puede empezar el primero y acaba el último haciendo una demostración al final.	
SUGERENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Si es un grupo muy grande lo podemos hacer en dos partes, iniciando el proceso por derecha y por izquierda hasta que lleguen a encontrarse o en dos grupos partidos y repetirlo en el grupo entero. • Observar reacciones del grupo ante las presentaciones de los alumnos, ver que alumnos son más tímidos y que otros son más extrovertidos. Y ver si recuerdan los nombres. 	
EVALUACIÓN/REFLEXIÓN:	
Es una actividad que genera mucha risa y en el grupo de 2º funcionó muy bien, puesto que eran muy pocos alumnos, mientras que en el de 1º fue algo más difícil y la diversión distrajo muchísimo a los alumnos que querían participar. Al final salió la actividad pero perdimos mucho más tiempo del previsto.	

ACTIVIDAD 2: EL DNI

OBJETIVO: Conocer más profundamente a nuestros alumnos.															
CONTENIDO: Presentación de valores, aficiones, características y gustos.	T °: 5'														
TÉCNICA: Dinámica de presentación.															
DESCRIPCIÓN: Se reparte una ficha y un bolígrafo a cada alumno en la que deben rellenar algunos datos personales, algunas preferencias y gustos y otros datos que es necesario hacer saber al grupo de clase. Una vez rellenas, serán recogidas e intercambiadas, por parejas o aleatoriamente por el profesor para que otro compañero realice nuestra presentación pública. Al terminar, podemos dejar expuestos estos DNI en algún lugar visible del aula.															
SUGERENCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • Observar lo que escriben los alumnos, e incitar a que añadan o modifiquen lo que ponen en la ficha para que resulte más interesante la actividad. • En la presentación pública del grupo de 2º, indicar que no daremos el nombre hasta leer todos los datos pues así los demás alumnos pueden intentar adivinar de quién se trata. • Revisar sus anotaciones para ver características, valores que afloran y que no se dejen ningún apartado por completar. 															
REFLEXIÓN/EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Con 1ºC resultó al principio resultó un poco más complicado por la cantidad de alumnos y para que nos diese tiempo los terminaron en la hora de tutoría, y como prácticamente no se conocían entre ellos fue un poco más útil. • En 2ºC fue muy interesante la actividad y la mayoría sí se reconoció. 															
<table border="1"> <tr> <td>NOMBRE REAL _____</td> <td>FOTO</td> </tr> <tr> <td>NOMBRE POR EL QUE QUIERO QUE ME LLAMEN _____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>DÓNDE NACÍ _____</td> <td>MI FIRMA _____</td> </tr> <tr> <td>NOMBRE DE MI MADRE Y/O PADRE _____</td> <td>COSAS QUE NO ME GUSTAN _____</td> </tr> <tr> <td>AFICIONES _____</td> <td>VALORO MUCHO _____</td> </tr> <tr> <td>CARÁCTER/HUMOR _____</td> <td>Un consejo para quien no me conoce _____</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td></td> </tr> </table>		NOMBRE REAL _____	FOTO	NOMBRE POR EL QUE QUIERO QUE ME LLAMEN _____		DÓNDE NACÍ _____	MI FIRMA _____	NOMBRE DE MI MADRE Y/O PADRE _____	COSAS QUE NO ME GUSTAN _____	AFICIONES _____	VALORO MUCHO _____	CARÁCTER/HUMOR _____	Un consejo para quien no me conoce _____	-	
NOMBRE REAL _____	FOTO														
NOMBRE POR EL QUE QUIERO QUE ME LLAMEN _____															
DÓNDE NACÍ _____	MI FIRMA _____														
NOMBRE DE MI MADRE Y/O PADRE _____	COSAS QUE NO ME GUSTAN _____														
AFICIONES _____	VALORO MUCHO _____														
CARÁCTER/HUMOR _____	Un consejo para quien no me conoce _____														
-															

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 3: COME COCOS

OBJETIVO: Conocer a las personas del grupo y recordar sus nombres.	
CONTENIDO: Juego motor de persecución. Resistencia y agilidad física.	T °: 5'-8'
TÉCNICA: Dinámica de animación.	
DESCRIPCIÓN: Todos los alumnos se colocan sobre las líneas de los campos, y no pueden bajar de ellas. Se pedirán dos alumnos voluntarios del grupo (un chico y una chica) que deberán pillar a los demás compañeros. Para ello llevarán en la mano un balón de gomaespuma de distinto color. El chico pillará a los chicos y la chica a otras chicas. Esto se consigue cuando tocan a otro compañero con el balón en alguna parte del cuerpo. Y si esto ocurre, les darán los balones para que pillen ahora, y los primeros se salvarán.	
SUGERENCIAS: Observar de actitudes generadas, tipos de relaciones entre ellos, e intervenciones en el juego.	
REFLEXIÓN/EVALUACIÓN: Esta actividad sirvió de calentamiento para el resto de la sesión, y en ambos grupos resultó ser muy motivante y participativa. Únicamente hubo 3 alumnos que no se desplazaban y que evitaban la actividad en 1°C y uno en 2°C. Me resulta curioso observar que las chicas suelen perseguir a chicas y los chicos a los chicos en general, y así lo comenté al finalizar el juego, y la respuesta de las chicas fue que “ellos corren más” y la de los chicos que “es un pique”.	

ACTIVIDAD 4: RETO COLECTIVO 1º “EL PUENTE ORDENADO”

OBJETIVO: Conocer los valores, actitudes y normas del grupo	
CONTENIDO: Juego cooperativo de equilibrio.	T °: 10-15'
TÉCNICA: Aprendizaje cooperativo.	
DESCRIPCIÓN: Consiste en lograr el reto propuesto entre toda la clase para ganar el premio pactado, que puede ser por ejemplo, un tiempo determinado de juego libre en la siguiente sesión. El reto consiste en que todo el grupo se sube encima de uno o varios bancos suecos y desde arriba van a tener que ordenarse según el código dado. En ningún caso se puede bajar de él o tocar el suelo. Por ejemplo: ordenarse por apellidos y alfabéticamente. O por fecha de nacimiento, si el anterior resulta muy fácil. Se pueden dar dos oportunidades y un tiempo determinado, según cantidad de alumnos (5' o 10').	
SUGERENCIAS:	

<ul style="list-style-type: none"> • En 1º usamos la orden de nombre y apellidos (orden de lista de clase) por su falta de conocimiento mutuo, y en 2º la orden de la fecha de nacimiento, puesto que ya se conocían entre ellos. • Dejar un par de intentos o un nº de vidas por si alguien toca el suelo.
REFLEXIÓN/EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • 2º sí consiguió el reto en el tiempo previsto, una alumna que no quiso participar dirigió muy bien al resto desde el suelo y eran pocos alumnos; • 1º no lo consiguió después de 3 intentos, y de 3 vidas por grupo. Hicieron muchas trampas y fueron incapaces de organizarse. Además de ser muchos alumnos.

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 5: CULIPANDERO

OBJETIVO: Conocer a las personas del grupo y recordar sus nombres.	
CONTENIDO: Juego percepción corporal. Memoria.	Tº : 5'-7'
TÉCNICA: Dinámica de animación.	
DESCRIPCIÓN: Sentados todos en círculo en el suelo, se deben pasar una pelota pequeña (de tenis, pin pon o de pelota valenciana) con el culo al compañero de al lado, pero antes hay que repetir la frase “culi-culi-culipandero” y añadir el nombre del compañero al que se la paso. Esta actividad genera mucha risa y propicia un final de sesión muy agradable.	
SUGERENCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • Si el grupo es muy numeroso se puede realizar la actividad en grupos más reducidos (8 o 10 personas), suele ser más participativo y menos aburrido. • Observar cómo se resuelve el problema, y en todo caso dar alguna orientación pero nunca la solución. 	
REFLEXIÓN/EVALUACIÓN: Como era de esperar, comprobamos que en el curso de 2º todos se sabían los nombres de los compañeros, mientras que en 1º les costaba a algunos compañeros.	

ACTIVIDAD 6: REFLEXIÓN FINAL

OBJETIVO: Valorar el conocimiento mutuo para el inicio de las relaciones con mis compañeros.	
CONTENIDO: Ficha de evaluación.	Tº : 5'-7'
DESARROLLO:	

Se reparte una ficha de autoevaluación a cada alumno y se deja un tiempo para completarla. Posteriormente se recogen y se piden voluntarios para comentar públicamente cada una de sus respuestas, así como la posibilidad de generar debate e intercambiar las primeras impresiones.

SUGERENCIAS:

- Observación de actitudes generadas.
- El profesor nunca generará juicios de valor ni juzgará las opiniones de los alumnos, solamente conducirá a la comunicación respetuosa y a la participación ordenada y a la crítica concreta y en positivo.

REFLEXIÓN/EVALUACIÓN SESIÓN:

- Al finalizar la sesión se les pasa una ficha individual de evaluación, en la que pudimos observar las distintas opiniones sobre los diferentes temas trabajados destacando la diversión de la actividad: RETO COLECTIVO en 2º, y menos en 1º, puesto que no lo consiguieron después de 3 intentos.

Por ejemplo:

“Los demás compañeros eran importantes porque...*si no, no lo podíamos hacer*” (Ainhoa, 13 años, 2ºC)

“Creo que he aportado al grupo... *soluciones y algunas veces orden*” (Lucie, 13 años, 2ºC)

FASE 1

SESIÓN 2

OBJETIVOS:

- Conocer mejor la forma de relacionarse que tienen los alumnos en el grupo
- Conocer el clima de convivencia que hay en el grupo

TÉCNICAS: dinámicas de presentación, juegos de animación y juego libre.

MATERIAL: aros (uno por alumno) o tiza, fichas preparadas.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: FIESTA DE FRUTAS

OBJETIVO: Conocer a los componentes del grupo y sus formas de relacionarse.	
CONTENIDO: Conocimiento grupal. Memoria individual.	T ° : 5'
TÉCNICA: Juego de presentación y animación	

<p>DESCRIPCIÓN: Colocados todos en círculo grande y cada uno con un aro, mientras en el centro hay otro alumno (o profesor, para romper el hielo) sin silla. El jugador central dará determinadas órdenes codificadas, para que el resto las descodifique y actúe en consecuencia y el que no lo haga pasará al centro. Los códigos podrán decirse aleatoriamente y son los siguientes:</p> <p>NARANJA: nombre del compañero de la derecha</p> <p>LIMÓN: nombre compañero de la izquierda</p> <p>FRESÓN: mi nombre</p> <p>FIESTA FRUTAS: cambio de silla o aro obligatoriamente</p> <p>Al decir FIESTA DE FRUTAS, el jugador central puede robar el sitio a lo demás jugadores del círculo, al igual que si pilla a alguien equivocándose, entonces el que se quede sin silla o aro pasará a ocupar el centro repitiendo todo lo anterior.</p>
<p>SUGERENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si no tenemos aros se pueden pintar círculos en el suelo con tiza, o también podemos usar sillas.
<p>EVALUACIÓN: Observar reacciones del grupo ante las presentaciones de los alumnos, ver que alumnos son más tímidos y que otros son más extrovertidos, quien recuerda nombres fácilmente o quién se equivoca, y quién es ágil robando sitios...</p>

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: EL CARTERO

OBJETIVO: Conocer a los componentes del grupo y sus formas de relacionarse.	
CONTENIDO: Velocidad reacción. Agilidad mental.	Tº : 10'
TÉCNICA: Dinámica de presentación y animación	
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Se trata de intercambiar el sitio con aquellas personas con las que compartimos alguna característica física. Para ello se pide a los alumnos que se coloquen dentro de los aros, el profesor se queda de nuevo de pie y en el centro del círculo. Éste se acercará a un alumno que esté sentado en su silla y le dirá “EL CARTERO HA LLEGADO Y HA TRAJIDO CARTAS” y el que está sentado responde “¿PARA QUIÉN?”. Entonces el que está de pie debe nombrar alguna cualidad de la persona que tiene delante y que pueden tener más personas del grupo, por ejemplo: “PARA TODOS LOS QUE TENGAN PANTALÓN AZUL”, entonces todos los que tengan pantalón azul se cambiarán de aro (y no vale la del lado) y mientras el jugador del centro correrá a ocupar algún aro libre de los que lo acaban de dejar. La persona que se haya quedado sin silla o aro, toma el lugar del centro y puede decir otra cosa como “EL CARTERO TRAJO CARTAS PARA TODOS LOS QUE TENGAN PELO RUBIO” y se repetirá todo lo anterior. Si una persona se queda de pie en el centro más de tres veces tendrá que contar un chiste al grupo.</p>	
SUGERENCIAS:	

<ul style="list-style-type: none"> • Debemos sugerir que se digan cosas evidentes, visibles...
EVALUACIÓN: Observar que personas se sienten más desorientadas o indecisas y quienes son más competitivos y decididos.

ACTIVIDAD 4: PELOTÓN VOLADOR

OBJETIVO: Conocer clima de convivencia del grupo y tipo de relaciones.	
CONTENIDO: Juego motor cooperativo.	T °: 10'
TÉCNICA: Dinámica de animación	
DESCRIPCIÓN: Se trata de mantener en el aire la pelota gigante el máximo tiempo posible entre todos, utilizando diferentes golpes con cualquier parte del cuerpo. Consigna: “todos deben participar” y “vale cualquier parte del cuerpo”. Con esto no limitamos la participación de nadie sea por propio interés o por falta de cualidades.	
SUGERENCIAS: - No es necesario poner límites de toques o espacio a no ser que siempre intervengan los mismos alumnos. - Podemos limitar los golpes con los pies si se quiere que esté en el aire.	
EVALUACIÓN: Tras una observación directa hay registro de acontecimientos interesantes: Poco a poco se fueron haciendo como dos grupos entre los cuales se pasaban la pelota, indistintamente entre chicos y chicas.	

ACTIVIDAD 5: Premio reto 1

OBJETIVO: Conocer clima de convivencia del grupo.	
CONTENIDO: Juego libre	T °: 10'
TÉCNICA: autogestión	
DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan, durante 10'.	
SUGERENCIAS: Podemos proponer nosotros el material o dejarlo a elección de los alumnos. Ante este tipo de actividades es necesario hacer hincapié en la obligatoriedad de realizar ejercicio físico, por lo tanto todo el grupo está obligado a hacer algo práctico, con quien quiera y como sea.	
EVALUACIÓN: Observación directa y registro de datos, observando las relaciones entre ellos y el clima de convivencia que se respira.	


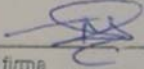
Aquí se pudo observar que en 2° C salvo 2 alumnos por un lado y 2 alumnas por otro (se negaron a cualquier práctica), el resto prefirieron jugar todos juntos a “colpbol” un juego al que recurren mucho estos alumnos, ya que dominan desde la escuela primaria donde parece ser que jugaban mucho.

En cambio en 1°C, un gran número de chicos eligió el “fútbol”, y los demás se dividieron entre baloncesto, colpbol y cuerdas de saltar. Y otros 3 alumnos se quedaron sin hacer ninguna práctica por propia voluntad.

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 6: LA BÚSQUEDA DEL TESORO

OBJETIVO: Conocer clima de convivencia del grupo y tipo de relaciones.	
CONTENIDO: Autoconocimiento	10'
TÉCNICA: Dinámica de grupo para conocimiento mutuo	
DESCRIPCIÓN: Se reparte a los alumnos la ficha y un bolígrafo, y se les da un tiempo máximo (5 o 10'). Deben completar el cuestionario que se indica en la ficha lo antes posible. Ver ficha en Anexos.	
SUGERENCIAS: Es necesaria la comunicación entre ellos para resolver todas las cuestiones.	
EVALUACIÓN: La misma ficha sirve al profesor para conocer las relaciones entre ellos y el nivel de conocimiento mutuo que tienen. Reflexión colectiva sobre la sesión y reflexión individual sobre quién es la persona de clase que más veces aparece en sus fichas.	

<p><u>Miela</u> Nombre real</p>	 <p>FOTO</p>
<p><u>Mire</u> Nombre por el que quiero que me llamen</p>	
<p><u>Valencia</u> Dónde nací</p>	
<p><u>Alfonso i Aurora</u> Nombre de mi padre y/o de mi madre</p>	
<p><u>ballet, escribir u. i. salir</u> Aficiones</p>	
<p><u>Fuerte</u> Carácter-Humor</p>	<p> Mi firma</p>
	<p><u>Pasaros golosos, el futbol</u> Cosas que no me gustan</p>
	<p><u>Que no me mientan</u> Un consejo para quien no me conoce</p>

FASE 2

SESIÓN 3

OBJETIVOS:

- Favorecer conocimiento mutuo entre los alumnos del grupo.
- Mejorar relaciones entre los miembros del grupo.

TÉCNICAS:

- Dinámicas de grupo para conocimiento mutuo
- Juego cooperativo.

MATERIALES: hojas papel (según nº de alumnos), bolígrafos, caja cartón, pelotas (1/2 del nº de alumnos), cuerda larga, música.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: CARTA AMIGO INVISIBLE

OBJETIVO:	
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar relaciones entre los miembros del grupo. • Favorecer el conocimiento mutuo entre los alumnos. 	
CONTENIDO: Dinámica de grupo.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Se reparte un cuarto de hoja y un bolígrafo a cada alumno, y se les pide que escriban una carta a un compañero/a de la clase, al azar (elegirán un papel con el nombre del compañero que les ha tocado). Ésta debe contener cosas agradables y aspectos positivos que os llamen la atención de vuestro compañero/a. La carta será anónima y deberán guardarla en una caja preparada para tal fin, se depositará plegada, con el nombre del destinatario en pequeño en una esquina, pues el profesor las entregará en otra ocasión.	
SUGERENCIAS:	
Podemos hacer el reparto de cartas en la sesión siguiente o al terminar el trimestre como regalo de Navidad como hicimos nosotros.	
EVALUACIÓN:	
Observando las reacciones de los alumnos, había algunos que no sabían que poner, por lo que decidí ayudarle a buscar en aspectos positivos de los demás compañeros.	

ACTIVIDAD 2: EL CORRO DE LA TARDE

OBJETIVO: Favorecer el conocimiento mutuo entre los alumnos del grupo.	
CONTENIDO: Dinámica de presentación.	Tº: 5'

DESCRIPCIÓN: Dispuestos en círculo y sentados en el suelo, habrá que decir una cosa agradable al compañero de la derecha y regalar una cualidad mía al compañero de la izquierda, sucesivamente pasaremos el turno hacia la derecha, pasando una pelota al compañero.
SUGERENCIAS: Puede tomar la iniciativa el profesor dando ejemplo y rompiendo el hielo.
EVALUACIÓN: Observé que los alumnos son más “esplendidos” consigo mismos que con los demás incluso entre amigos.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 3: LA FOTO

OBJETIVO: Mejorar las relaciones del grupo.	
CONTENIDO: Juego cooperativo. Expresión corporal.	Tº: 10'
DESCRIPCIÓN: Se dividen en dos grupos grandes, A y B. Mientras el grupo A forma una escultura colectiva, el equipo B sale de la clase. Una vez el equipo A memoriza su propia escultura, el equipo B entra en la clase para intentar reproducir la escultura realizada por el equipo A. El equipo A deberá ir aplaudiendo de menor a mayor intensidad según se vaya pareciendo a su escultura modelo, o irán bajando intensidad se no se va pareciendo al modelo. Luego cambiarán los papeles A y B y se repetirá.	
SUGERENCIAS: Es más interesante dejar el tema de elección libre, pero si vemos que se pueden atascar, propondremos uno. Por ejemplo: deportes, películas...	
EVALUACIÓN: Al finalizar haremos la siguiente reflexión en común: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo os sentís los alumnos cuando el otro grupo os aplaude? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bien, pero ha habido un poco de pique (Raquel, 13 años), nosotros hemos aplaudido más.</i> • ¿Estamos acostumbrados a los aplausos? <ul style="list-style-type: none"> • <i>No, yo no suelo actuar delante de público. (Abel, 14 años).</i> • ¿Y a que nos valoren positivamente? <p style="margin-left: 40px;">Todos hacen el gesto de encogerse de hombros. Se observa cierta necesidad de refuerzo positivo, de seguridad afectiva personal...</p> 	

ACTIVIDAD 4: RETO COLECTIVO 2º “LA PUERTA MÁGICA”

OBJETIVO: Mejorar relaciones del grupo clase	
CONTENIDO: Juego físico cooperativo. Salto de comba larga.	Tº: 10'
DESCRIPCIÓN: Uno a uno debe entrar a saltar a una cuerda larga y a continuación salir de la misma, hay que conseguirlo de manera continuada y sin interrumpir el movimiento de la cuerda. Para ello deberán repartir funciones de <i>saltador</i> y de <i>dador</i> de cuerda según características. Si lo consiguen habrán superado el segundo reto y podrán acceder al premio en la siguiente sesión. Por ejemplo: 10' de juego libre.	
SUGERENCIAS:	
EVALUACIÓN: Tomar registros de las relaciones que se dan en el juego cooperativo y rellenar la ficha de evaluación al final.	

ACTIVIDAD 5: PELOTAS EN EQUILIBRIO

OBJETIVO: Favorecer el conocimiento mutuo. Mejorar relaciones del grupo	
CONTENIDO: Juego de colaboración. Equilibrio de objetos.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Individualmente cada alumno se colocará una pelota sobre la cabeza, al sonar la música hay que andar manteniendo la pelota en equilibrio, si se cae el alumno se queda inmóvil hasta que otro le recoja la pelota y se la vuelva a colocar en la cabeza.	
SUGERENCIAS: Se observará quien tiene la actitud de ayuda al compañero aunque suponga perder su equilibrio; o quién lo mantiene sin problemas.	
EVALUACIÓN: Al finalizar la clase se hace una puesta en común sobre los resultados de esta actividad y se indaga en algunas de las conductas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Goan, ¿por qué no ayudaste a Abel a colocarle la pelota? – Porque estaba haciéndole la puñeta, como no se podía mover...</i> • <i>Abel, ¿cómo te has sentido al quedarte inmóvil? – Mal, necesitaba que alguien me ayudara para seguir participando.</i> 	

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 6: POWER POINT “Asamblea de las Herramientas”

OBJETIVO: Mejorar relaciones del grupo haciendo reflexionar a los alumnos sobre la posibilidad de ayudar a los demás.
CONTENIDO: Visionado video.

DESCRIPCIÓN: Se trata de un cuento con moraleja sobre el trabajo en equipo y las posibilidades de las personas dadas las diferencias, a partir de la reflexión anterior sobre la necesidad de ayuda en los demás.



EVALUACIÓN: Reflexión individual y expresión libre de opiniones.

SUGERENCIAS: A partir de esta sesión, se acuerda con los alumnos la reunión en ASAMBLEA al inicio de cada sesión, para tratar y mejorar como un equipo, así se semanalmente se nombrará una serie de responsables para trabajar varios aspectos que es necesario desarrollar para mejorar como grupo:

- Responsables de asistencia y práctica: (ya se realizaba desde 1º día) Se encargarán revisar asistencias y de que estén informados de las tareas realizadas en clase y de los exámenes o trabajos que se prevean.
- Responsable de material: se encargará de sacar, distribuir y recoger el material previsto para las sesiones de esa semana, con ayuda e indicaciones del profesor.
- Responsable de convivencia: se encargará de velar por unas sesiones sin conflictos, tratando de resolver los puedan surgir en el seno de la clase, y mediando en la medida de lo posible.
- Responsable de relaciones públicas: encargado de mantener informado al grupo de los TÉCNICAS que estamos trabajando y sobre algún dato relevante de actividades similares en la localidad; de cómo se realiza o se practica; de cómo se puede mejorar o saber cosas curiosas de las técnicas tratadas.

FASE 2

SESIÓN 4

OBJETIVOS:

- Favorecer la confianza del grupo
- Experimentar diferentes actitudes relacionadas con el respeto y la tolerancia.

TÉCNICAS: Dinámicas de grupo y juego cooperativo.

MATERIALES: Hojas de periódico, 1 silla por alumno o aros.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: EL AZOTE

OBJETIVO: Favorecer la confianza del grupo y las relaciones mutuas.	
CONTENIDO: Juego motor.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Todos en círculo sentados mirando hacia afuera, y un alumno en el centro con una hoja de periódico en la mano. El alumno central deberá dar un azote con el periódico a algún compañero del círculo, dejar el periódico en el aro o silla central y huir para que este no le pille, y le devuelva el azote. Para salvarse podrá ocupar el lugar que ha dejado el anterior jugador en el círculo.	
SUGERENCIAS:	
EVALUACIÓN: Observación de actitudes generadas.	

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: EL BURRO Y EL AMO

OBJETIVO: Favorecer la confianza del grupo y las relaciones mutuas.	
CONTENIDO: Juego motor por parejas.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Se pide que se hagan parejas por afinidad, uno de los dos hará de “burro” y el otro de “amo”. Separar a los “burros” y decirles la consigna de que no obedezcan al amo si este no les habla con cariño y respeto. Luego dar la consigna al grupo de que los amos deben dirigir a los burros hacia donde quieran que les lleven	
SUGERENCIAS: Observación de actitudes generadas.	
EVALUACIÓN: Prácticamente todos los “amos” trataron con dureza a sus “burros”, (insultos, patadas...) por lo que tuvimos una amplia reflexión sobre el trato hacia las personas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Natalia (13 años): ¡¡Vamos burro de mierda...Este no me hace caso!!</i> 	

ACTIVIDAD 3: TAXISTA CON PREJUICIOS

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la empatía frente a la discriminación de las personas. • Concienciar al alumnado de la capacidad de reacción ante las injusticias. 	
CONTENIDO: Juego motor.	Tº : 10'
DESCRIPCIÓN: Se piden ente tres y cinco voluntarios de entre el grupo de alumnos. Estos tres voluntarios van a ser 3 taxistas a los que se les va a dar unas indicaciones muy precisas sobre lo que deben hacer. Mientras que al resto del grupo únicamente se les explica que son clientes que quieren subir a algún taxi para que les lleven de un sitio a otro. Los clientes deberán esperar dentro de aros o arriba de un banco sueco, a modo de parada de taxi, haciendo las señales oportunas para que los taxis les vean y les suban. Los taxistas recogen a los clientes en las paradas, para realizar el recorrido que el cliente les pida, los clientes deben cogerse a sus	

<p>hombros y desplazarse con ellos. Los taxistas reciben una serie de órdenes secretas que deberán cumplir estrictamente, por ejemplo: uno sólo debe recoger a las alumnas “chicas”, otro sólo debe subir a los alumnos/as que lleven gafas; el tercer taxista sólo tiene que subir a los alumnos con camiseta de color rojo; el cuarto taxista solamente trasladará a los alumnos/as que tengan el pelo negro y el quinto taxista subirá a los de ojos azules. Estas consignas pueden modificarse en función del grupo de alumnos, seleccionando aquellas que pueden presentarse mayoritariamente. Se dará un tiempo prudencial para que todos interactúen y a continuación se procederá a su análisis e interpretación. Y se les pide a los taxistas que no intervengan en la reflexión hasta que se les solicite.</p>
<p>SUGERENCIAS: Al final podéis interrogar a los clientes y a los taxistas para analizar lo ocurrido y los sentimientos experimentados.</p>
<p>EVALUACIÓN: Observación de actitudes generadas y reflexión conjunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tal os ha ido? - ¿Cómo te has sentido? - ¿Qué creéis que ha ocurrido? - ¿Cómo creéis que se siente la gente cuando es rechazada o discriminada por algo? <p>A los taxistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podéis decirnos cómo habéis actuado? - ¿Cómo os habéis sentido actuando así?

ACTIVIDAD 4: Premio reto 2

OBJETIVO: Conocer clima de convivencia del grupo.	
CONTENIDO: Juego libre.	Tº: 15'
DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan.	
EVALUACIÓN: Registro de acontecimientos en el juego libre, observando las relaciones entre ellos y el clima de convivencia que se respira.	

PARTE FINAL

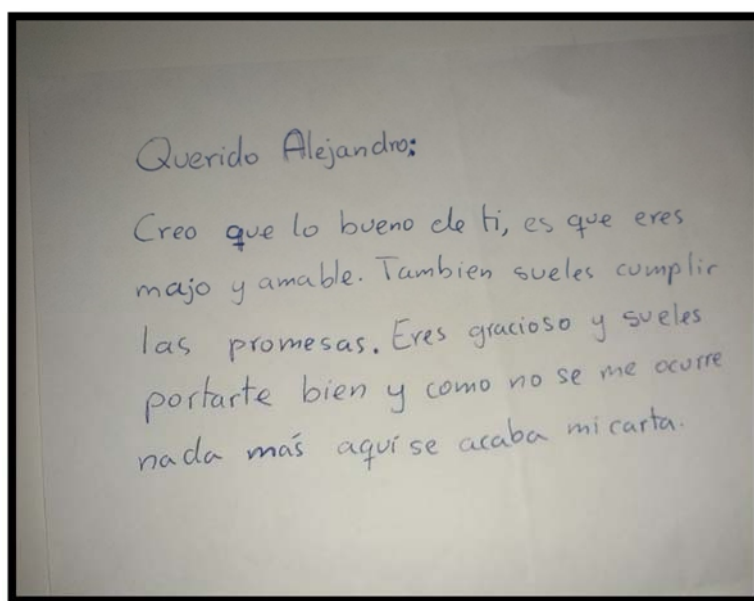
ACTIVIDAD 5: RISA COLECTIVA

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a transformar los conflictos en algo positivo. • Mejorar clima de clase a través de la risa. 	
CONTENIDO: Relajación creativa en grupo.	Tº: 10'

DESCRIPCIÓN: Todo el grupo se tumba en el suelo con la única consigna de que deben apoyar las cabezas en la barriga de otro compañero, nadie puede quedarse con la cabeza en el suelo y nadie puede quedarse con la barriga libre. Se consigue así un enredo entre todos en el que simplemente la posición y el contacto corporal van a desencadenar una risa colectiva, difícil de detener. Se debe dar libertad para acomodarse con los compañeros más afines, pero a su vez debemos observar que nadie se quede fuera del grupo. Por eso esta actividad va a dar mejores resultados cuando más se conozca el grupo. También se debe dar el tiempo suficiente para que se genere la risa espontánea, y si no es así buscar maneras de provocarla (cosquillas, comentarios graciosos...)

SUGERENCIAS: poner colchonetas para que estén cómodos y tranquilos

EVALUACIÓN: Se realizó una reflexión de manera conjunta y se hizo una pequeña reflexión final sobre la manera de afrontar los problemas y conflictos de una forma más relajada y divertida.



FASE 3

SESIÓN 5

OBJETIVOS:

- Reforzar sentimientos del grupo
- Reflexionar sobre la influencia de “los tópicos” sobre las personas

TÉCNICAS: Dinámicas de grupo y juegos cooperativos.

MATERIALES: pelota o balón, etiquetas (según nº de alumnos),

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: “EL ÁRBOL QUE NO SABÍA QUIÉN ERA”

OBJETIVO: Reforzar sentimientos de grupo. Verbalizar sentimientos y emociones	
CONTENIDO: Dinámica de reflexión. Lectura de cuentos “con alma”.	Tº: 5’
DESCRIPCIÓN: Se reparte una fotocopia a cada alumno y se realiza una lectura conjunta del texto, en voz alta. Se puede pedir a los alumnos que lean cada uno un trozo.	
SUGERENCIAS: lectura completa por algún alumno	
EVALUACIÓN: Introducción del grupo en los objetivos de la sesión.	

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: PASA PELOTA

OBJETIVO: Reforzar sentimientos de grupo.	
CONTENIDO: Dinámica de presentación.	Tº: 10’-15’
DESCRIPCIÓN: Todos los alumnos dispuestos en círculo amplio, y separados entre ellos al menos 1 m. Se trata de ir pasando sucesivos balones, siempre en el mismo orden, y con alguna consigna. Es decir, en el primer balón pasado se dirá el nombre del que queremos que lo reciba, el cuál repetirá la acción con otro compañero/a; el segundo balón damos la consigna de decir algo que nos gusta del compañero al que le pasamos y pasarla al mismo compañero de antes, siguiendo la misma secuencia; añadimos un tercer balón con el que tendremos que decir una cualidad del otro... así se irá repitiendo hasta cerrar el círculo y las secuencias.	
SUGERENCIAS: Podríamos repetirlo o añadir más balones según el nivel y el número de los participantes. El profesor puede iniciarlo para servir de ejemplo. Es conveniente poner en juego balones de distinto color o tamaño para identificarlos fácilmente con las diferentes consignas	
EVALUACIÓN: Se observaron las distintas actitudes entre ellos, así como los resultados de las consignas.	

En el grupo de 2º se consiguió hacer con hasta 3 balones/consignas, mientras que en el grupo de 1º sólo se pudo realizar con 2 balones /consignas y se tuvo que repetir dos veces hasta lograr el resultado, seguramente debido a la diferencia de nº de alumnos y de la edad.

ACTIVIDAD 3: ARAÑA PELUDA

OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar sentimientos de grupo. • Desarrollar confianza del grupo mediante contacto físico. • Diseñar estrategias de colaboración para afrontar positivamente el juego. 	
CONTENIDO: Juego cooperativo de inversión.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Un alumno hace de araña (al final acaban todos convertidos en araña). La araña (una persona del grupo escogida al azar) está en su telaraña, y tiene hambre de insectos (que son el resto de compañeros). Para cazar puede hacerlo atrapando, arrastrando o tocando simplemente pero no puede salir de su tela de araña que será la línea de mitad de un campo, por ejemplo. Todo aquel insecto que atrape se convertirá también en araña y le ayudará a cazar al resto de insectos. Ahora bien, los insectos sólo pueden atravesar la telaraña de lado a lado avisando a la araña que cuando está lista dirá “ <i>araña</i> ” y los insectos le responderán “ <i>peluda</i> ” y entonces correrán para no ser atrapados hasta el otro lado de la telaraña.	
SUGERENCIAS:	
EVALUACIÓN: Reflexión conjunta y en voz alta, y registro:	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo os habéis sentido? • ¿Se han ideado diferentes estrategias entre araña e insectos? • ¿Quiénes han ganado el juego? • ¿Qué ha sido más importante? 	

ACTIVIDAD 4: LAS ETIQUETAS

OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la influencia de “los tópicos” sobre las personas. • Desarrollar la empatía ante los diferentes caracteres personales. 	
CONTENIDO: Dinámica de expresión corporal.	Tº: 10'
DESCRIPCIÓN:	
Este es un viejo juego de rol en el que vamos a trabajar sobre la diversidad de las personas con las que nos relacionamos, y con las que podemos tener algún conflicto. En la actividad vamos a tener que interpretar a las diferentes personas, lo que nos permite acercarnos a lo que éstas	

<p>sienten según el rol que interpretan, y según este papel se enfrentarán al conflicto de una forma u otra.</p> <p>Se forman grupos de 4 a 5 personas, y se confeccionan unas pegatinas con diferentes adjetivos (pasota, chulo, vago, ligona, alegre, divertido, miedoso, aburrido, enfadado, histérico, sucio, guapo, manipulador, tramposo...) descriptivos que solemos poner las personas. Se reparte una pegatina a cada alumno aleatoriamente, y se la colocan en la frente, todos a la vez cuando dé la señal el profesor. El resto del grupo le debe tratar como tal pero no puede decirle lo que pone en la pegatina. No se trata de adivinar qué tienes puesto en la cinta ni de decir a nadie lo que pone en su etiqueta.</p>
<p>SUGERENCIAS: Podemos repartir los adjetivos según nuestro interés y que los alumnos menos tolerantes adquieran adjetivos que ellos mismos emplean con otros compañeros, vaya que se pongan en el lugar del otro por un momento.</p>
<p>EVALUACIÓN: Cuando todos los grupos hayan terminado, se pasará a hacer la reflexión en grupo, a partir de las propias experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has reconocido la interpretación de tus compañeros? - ¿Cómo te has sentido? - ¿Cómo te han tratado? - ¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de una persona?

ACTIVIDAD 5: RETO 3º EL GRAN SILLÓN

<p>OBJETIVO: Reforzar sentimientos de grupo.</p>	
<p>CONTENIDO: Reto colectivo.</p>	<p>Tº: 10'</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Todo el grupo o como máximo en dos grupos grandes, se coloca en círculo de pie y cogido por los hombros del compañero delantero, a la señal deberán apoyarlas nalgas en las rodillas del compañero posterior de manera que quedarán sentados unos sobre otros. A una segunda señal soltarán las manos y deberán mantener el equilibrio al menos 5”.</p>	
<p>SUGERENCIAS: Premiar el resultado con un tiempo libre en la siguiente sesión.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Analizar resultados del reto en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 1º Necesitaron 4 intentos y un par de alumnos abandonaron la actividad sin alcanzarla, comentando: “Yo paso”, “Vaya mierda, es imposible” (Pablo y Vicente V) - ¿Qué os ha parecido este reto? <p><i>Vicent S. (1ºC): ¡¡Ha molado!!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - En 2º Necesitaron 3 intentos y un par de alumnas no quisieron participar en la actividad: “Yo paso”, “yo no me siento encima de nadie”. (Alba y Coraima) - ¿Qué os ha parecido este reto? 	

Natalia (2°C): “Ha sido divertido, pero casi no lo conseguimos porque estos (refiriéndose a los chicos) no paraban y no colaboraban”.

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 6: DESCUBRE A TU AMIGO INVISIBLE

OBJETIVO: Reforzar sentimientos de grupo. Verbalizar sentimientos y emociones	
CONTENIDO: Dinámica de reflexión.	T ° : 5'
DESCRIPCIÓN: Se reparte la carta a cada alumno, la leen individualmente y se intenta adivinar quién es el remitente, así como nuestros sentimientos o apreciaciones	
SUGERENCIAS: Se puede hacer una lectura voluntaria en voz alta.	
EVALUACIÓN: Reflexión final en grupo. Animar a verbalizar sentimientos y emociones.	

FASE 3

SESIONES 6 y 7

2º ESO

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre la influencia de “los tópicos” sobre las personas.

TÉCNICAS:

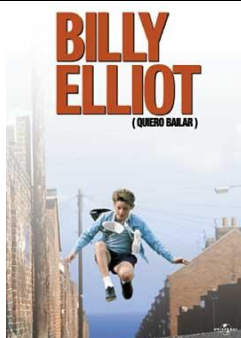
- Dinámicas de grupo.
- Análisis audiovisual.
- Cine.
- Respeto a las diferencias.

MATERIALES: fichas, TV y DVD.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1: CINE, EF Y VALORES. Visionado.

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar sentimientos de grupo. • Analizar valores y sentimientos del grupo ante temática de la película.
CONTENIDO: “BILLY ELLIOT”



DESCRIPCIÓN: Visionado de película en dos sesiones

SUGERENCIAS: Pedir otra hora de tutoría para poder ver película en 2 o 3 sesiones como mucho.

ACTIVIDAD 2: CINE, EF Y VALORES. Reflexión.

OBJETIVO: Analizar valores y sentimientos del grupo ante temática de la película

CONTENIDO: Fichas.

DESCRIPCIÓN/ EVALUACIÓN: Reflexión final en grupo. Responder actividades del anexo y puesta en común por grupos realizando un debate sobre los planteamientos de la película. Unos harán de defensores abiertos de Billy Elliot y otros harán de detractores del protagonista.

1- *¿Qué características (habilidades, valores) asocias al ballet y al boxeo, respectivamente? ¿Te parece que los hombres y las mujeres de tu entorno responden a este esquema de lo considerado masculino y femenino?*

2- *Piensa en personas que te gusten o en ídolos ¿responden al modelo de hombre-masculino y mujer-femenina o tienen características de ambos modelos? ¿Qué cosas rescatarías del mundo considerado femenino y qué del masculino? ¿Qué desecharías de cada uno?*

3- *¿Por qué te parece que creen que Billy es homosexual? ¿Piensas que la película tendría otro mensaje si él tuviera una relación con un chico? ¿Crees que su amigo, a quien le gusta probarse vestidos de la madre, entra en conflicto consigo mismo por el hecho de gustarle los hombres?*

4- *¿Cómo explicas el cambio de actitud del padre en relación a Billy que empieza oponiéndose a su opción y, finalmente, le apoya con lo que ello implica como trabajador en huelga?*

5- *¿Cómo imaginas la vida de Billy si hubiera cumplido con las expectativas que como hombre tenían de él? ¿En qué medida piensas que hubiera sido feliz?*

1º ESO

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas en el ámbito físico- deportivo


TÉCNICAS:

- Dinámicas de grupo.
- Análisis audiovisual.
- Cine.
- Respeto a las diferencias.

MATERIALES: película en DVD, equipo de DVD u ordenador, proyector y pantalla; fichas sobre película.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1: CINE, EF Y VALORES. Visionado.

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas ante temática de la película.
<p>CONTENIDO: “QUIERO SER COMO BECKHAM”</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p>DESCRIPCIÓN: Visionado de película en dos sesiones</p>

ACTIVIDAD 2: CINE, EF Y VALORES Reflexión

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes sensaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas ante temática de la película.
<p>CONTENIDO: Ficha sobre “Quiero ser como Beckham”</p>
<p>DESCRIPCIÓN/ EVALUACIÓN: Reflexión final en grupo. Responder actividades del anexo:</p> <p>1.- <i>¿Qué es lo que esperan las familias de Jesminder y de Jules de ellas por el hecho de ser mujeres? ¿Qué características te parece que hay que tener para ser "una buena mujer" según el modelo de feminidad tradicional?</i></p> <p>2. - <i>¿Qué tipo de reacciones se dan en la película ante la negativa de cumplir con lo que se</i></p>

supone que es ser mujer? ¿Qué estrategias te parecen más acertadas para poder hacer lo que a una le gusta?

3.- ¿Por qué crees que se levantan sospechas infundadas sobre la orientación sexual de Jesminder y Jules? ¿Te parece normal el comportamiento de la madre de Jules al respecto?

4.- Al principio Jesminder parece no estar muy a gusto con su cuerpo, pero esto va cambiando. ¿Qué cosas crees que le ayudan a aceptar y a que le guste su propio cuerpo?

5.- ¿Qué opinas acerca de la práctica de deportes considerados “masculinos” por jugadoras femeninas? ¿Ocurre al revés?

SUGERENCIAS: dejar película sin terminar de ver... y proponer al alumnado que inventen un final diferente por grupos.

FASE 3

SESIÓN 8

OBJETIVOS:

- Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Reflexionar sobre las desigualdades entre las personas

TÉCNICAS: Dinámicas de grupo, juegos motores y juegos cooperativos.

MATERIALES: fichas, pañuelos, 2 petos y cd con música.

DESARROLLO:

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 1: SPLASH

OBJETIVO:

- Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Expresar el afecto hacia los compañeros de clase.

CONTENIDO: Juego motor de persecución y de confianza.

Tº: 5'

DESCRIPCIÓN:

Se eligen dos alumnos (o se piden voluntarios), chico y chica, a ser posible. Deberán ir a pillar al resto de compañeros con un peto de distintivo. El resto de alumnos deben evitarlo, para ello pueden quedarse “en mare” y no se les puede pillar, es decir se pueden parar con los brazos extendidos y dando una palmada al grito de “splash”, entonces no se podrán mover hasta que otro compañer@ les dé un abrazo introduciéndose entre sus brazos. Solo entonces quedará salvado y podrá de nuevo correr y participar en el juego.

SUGERENCIAS:

EVALUACIÓN: Se observa directamente que hay alumnos que no participan: no corren, no se paran para no colocarse en mare o no son capaces de hacerlo con compañeros del sexo contrario.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: EL CIEGO CONTRA EL MURO

OBJETIVO:	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Favorecer la confianza del grupo 	
CONTENIDO: Dinámica grupal.	Tº : 10'
DESCRIPCIÓN:	
<p>Se dividen los alumnos por parejas, debemos pedir que sean fieles a sus parejas y generen confianza. Uno hace de ciego y el otro de guía. Ambos se colocan a cada lado de la pista. Los ciegos se tapan los ojos con un pañuelo, y los guías los colocarán sobre una línea enfrente (a unos 10m) de una pared, cada guía se irá delante de la pared y dándole las indicaciones necesarias y oportunas para que los ciegos llegue a la colchoneta, sanos y salvos, cuando se les llame. Intentarán hacerlo corriendo, lo más rápido posible. El grupo de guías tiene que atrapar a los ciego para que no se choquen con la pared. Saldrá primero un turno de ciegos, y luego cambiarán roles y saldrán los otros.</p>	
SUGERENCIAS: Importante, retirar aparatos o materiales con los que puedan tropezar o hacerse daño si van con los ojos tapados. En esta actividad los alumnos deben aprender a confiar en el compañero, por lo que es necesario cierto margen de seguridad física.	
EVALUACIÓN: Se hizo una reflexión final en grupo, con la intención de verbalizar sentimientos y emociones sobre cómo se ha vivido esta actividad. Generó situaciones muy insólitas: amigos que no confiaban entre ellos, puesto que tratan de hacerse bromas; gente muy activa inmovilizada por el miedo y la inseguridad, etc. Resultó muy positiva para todos los alumnos, excepto para 2 alumnas que se marearon por llevar ojos tapados.	

ACTIVIDAD 3: JUEGO MAYORÍAS Y MINORÍAS

OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre las desigualdades entre las personas, en especial las minorías sociales. 	
CONTENIDO: Juego motor	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN:	
<p>Todo el grupo se sitúa de pie y formando un círculo. A cada miembro se le da una cinta o un pañuelo que se colocará como si fuese una cola.</p>	

<p>Cuando todos lo tengan colocado, deberemos explicar el juego: “os voy a preguntar sobre vuestros gustos y aficiones y si vuestra respuesta es afirmativa os colocaréis al lado izquierdo de la sala y si vuestra respuesta es negativa os colocaréis en el lado derecho. Cuando yo grite ¡al ataque!, el grupo que forméis mayoría tendréis que correr a quitarles la cola al grupo minoritario y lo tendréis que conseguir en menos de 3 minutos”.</p> <p>Podemos decir cosas como: a quién le gusta practicar deporte; a quién le gusta la tortilla de patatas... y cuando haya un grupo pequeño de 4 o 5, entonces decir “al ataque”.</p>
<p>SUGERENCIAS: Se puede repetir si el grupo está cómodo jugando.</p>
<p>EVALUACIÓN: Se consiguió verbalizar sentimientos y emociones sobre cómo se han vivido esta actividad los grupos en minoría, y reflexionar sobre las semejanzas que este juego puede tener con nuestra realidad.</p>

ACTIVIDAD 4: BAILE ABRAZADO

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer favorablemente para integrar a todos los alumnos. • Valorar el trabajo de cada uno para el resultado final del grupo. 	
<p>CONTENIDO: Ritmo y expresión con música.</p>	<p>T °: 10</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Esta es una actividad que requiere de un poco de confianza para que salga un poco mejor, es decir, que no debe realizarse al inicio del curso escolar, puesto que los alumnos deben expresar con su cuerpo lo que les sugiere la música delante del resto de compañeros, y aunque no se va a valorar su capacidad rítmico-expresiva, sí que se necesita cierta seguridad y confianza del grupo. Todos los alumnos en círculo, van a ir saliendo a bailar al centro, para improvisar un paso o movimiento de baile al ritmo de música, el primer alumno (que sea voluntario o que el profesor rompa el hielo) se queda en el centro bailando dentro del círculo formado por los compañeros, mientras el resto le acompañan dando palmas y cuando él quiera elegirá a otro compañero para que salga junto a él y entonces bailarán los dos juntos, luego el segundo elegirá a un tercero, y así sucesivamente con todos los compañeros, hasta que al final bailarán todos juntos en un gran abrazo o grupo.</p>	
<p>SUGERENCIAS: Tipo de música a elegir: danza folklore, acústica, o simplemente alguna canción actual de moda que ellos puedan conocer.</p>	
<p>EVALUACIÓN: En grupo han opinando alrededor de estas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Os ha gustado la actividad? ¿por qué? <p>Abel (2°C): <i>no, porque odio bailar.</i></p> <p>Natalia (2°C): <i>soy una torpe bailando, pero me lo he pasado bien.</i></p>	

<p><i>Adriana (1°C): ¡Me ha encantado! ¿Puedo salir otra vez?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Con que movimiento o paso de tus compañeros te has sentido más identificado? - ¿Ha sido divertido? - ¿Te has sentido bien en el grupo?

ACTIVIDAD 5: Premio reto 3º

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre las desigualdades entre las personas, en especial las minorías sociales. 	
<p>CONTENIDO: Juego libre.</p>	<p>Tº: 10'</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Registro de acontecimientos en el juego libre, observando si las relaciones entre ellos evoluciona a lo largo del programa, sin intervención del profesor.</p>	

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 6: EL ALUMNO DIFERENTE

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre las desigualdades entre las personas, en especial las minorías sociales. 	
<p>CONTENIDO: Improvisación. El respeto.</p>	<p>Tº: 5'</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Se pide a un alumno del grupo que sea voluntario para ser diferente a los demás. Se puede elegir al azar. Este alumno se colocará un distintivo (por ejemplo, un peto fluorescente) durante un día, un rato de patio, etc. lo que se considere oportuno. Y durante ese tiempo debe observar todo lo que ocurre a su alrededor: comentarios de los demás, preguntas, miradas y expresiones... Tomará nota de todo ello y al día siguiente nos lo contará al grupo.</p>	
<p>SUGERENCIAS: Evaluar en sesión siguiente.</p>	



FASE 4

SESIÓN 9

OBJETIVOS:

- Experimentar diferentes sensaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas

TÉCNICAS: Diálogo, y juegos cooperativos.

MATERIALES: Caja de cerillas, colchonetas, aros, bancos, balones, cuerdas y conos.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: Reflexión sobre actividad 6 día anterior: UN ALUMNO DIFERENTE

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas. 	
<p>CONTENIDO: Diálogo reflexivo.</p>	<p>Tº: 10'</p>
<p>DESCRIPCIÓN/ EVALUACIÓN: Reflexión final en grupo.</p> <p>¿Qué reacciones ha causado entre los demás?</p> <p>¿Cómo se ha sentido el “alumno diferente”?</p> <p>¿Por qué creéis que la gente se comporta así ante lo diferente?</p> <p>¿Actuamos de manera responsable cuando prejuzgamos a la gente?</p> <p>Al verbalizar sentimientos y emociones sobre cómo se han vivido esta actividad el alumno diferente, se reflexiona sobre las semejanzas que este juego puede tener con nuestra realidad.</p> <p>Algunas de las expresiones de los alumnos fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joaquín (alumno diferente): “<i>Me insultaron mucho: gilipollas, friky...</i>” - Raquel (compañera, 13 años): “<i>¿por qué?</i>” “<i>Le aplaudían por el pasillo ... yo antes me suicido, sentí vergüenza ajena</i>” - Carlos (compañero, 12 años): “<i>uno le intentó pegar por detrás...</i>” - Bárbara (compañera 13 años) : “<i>al pobre casi le pega un alumno de Bachillerato</i>”, le dijo, “<i>si le pego una torta ese se quita el peto a la primera</i>”; sentí pena por si le pegaban - Fina (tutora): valoró el color del peto, lo que significaba y su utilidad. - Mar (profesora): le sonrió. <p>Los alumnos se sorprenden de la agresividad con la que algunos alumnos reaccionan.</p> <p>Otros en cambio todo son preguntas y curiosidad.</p>	

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: SALUDOS

OBJETIVO: - Reflexionar sobre las diferencias entre las personas.	
CONTENIDO: Juego de expresión corporal.	Tº: 5'
DESCRIPCIÓN: Parte de los alumnos y alumnas reciben un papel que les dice cómo deben saludar a otros alumnos y alumnas que previamente se han colocado en el centro de la sala. Uno a uno va saliendo y saludando. Para ello dicen su nombre y saludan como su nota les indica, y los demás alumnos y alumnas de la clase deben adivinar a qué país pertenece su saludo. El alumno o alumna que ha saludado podrá dar pistas a sus compañeros y compañeras reflejando con mímica lo que él o ella opinan que son las características definitorias de dicho país. Este ejercicio es útil para que los alumnos se den cuenta de los distintos estereotipos a los que la gente de diferentes países es sometida.	
LOS SALUDOS: <ul style="list-style-type: none"> • saluda a otra persona manteniendo una distancia de un metro aproximadamente y dale la mano, pero sólo un apretón, rápido y ligero. INGLATERRA. • saluda a otra persona abrazándola y besándola tres veces en las mejillas alternativamente. BÉLGICA/HOLANDA. • Saluda a otra persona abrazándola y besándola dos veces en las mejillas alternativamente, si es chica y dándole la mano si es chico. PORTUGAL/ESPAÑA. • Saluda a otra persona abrazándola y besándola cuatro veces en las mejillas. PARÍS. • Saluda a otra persona colocando las manos juntas en posición de orar e inclínate hacia delante. JAPÓN. • Saluda a otra persona frotando su nariz con la tuya. ESQUIMAL. • Saluda a otra persona abrazándola efusivamente. RUSIA / PALESTINA. • Saluda a otra persona con un fuerte y firme apretón de manos. ALEMANIA. 	
SUGERENCIAS: Dejar que elijan libremente a quien le quieren dar ese saludo, para conocer realmente sus iniciativas y capacidad de expresión.	
EVALUACIÓN: Reflexión conjunta en voz alta con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿A alguno le ha sucedido alguna vez encontrarse en una situación incómoda a causa de la forma de saludar? • ¿Pensáis que “todos” los alemanes saludan apretando fuerte la mano? 	

Sorprende que un alumno de 2º, José A. no se atrevió a realizar el saludo de PARÍS “...besar cuatro veces en la mejilla” a su amigo Abel, y alegó que “*nunca he dado un beso ni a mi madre... no lo voy a hacer ahora*”, le pregunté si recordaba la última vez que dio un beso y no lo recordaba, y tampoco recordaba la última vez que su madre le besó a él. Y lo peor de todo es que se lo tomaba a risa, o al menos, parecía no importarle mucho. No dejó a nadie que se le acercara a besarle, únicamente consiguió un abrazo, a distancia de su amigo Abel.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 3: RETO 4º MUDANZA EN EL GIMNASIO

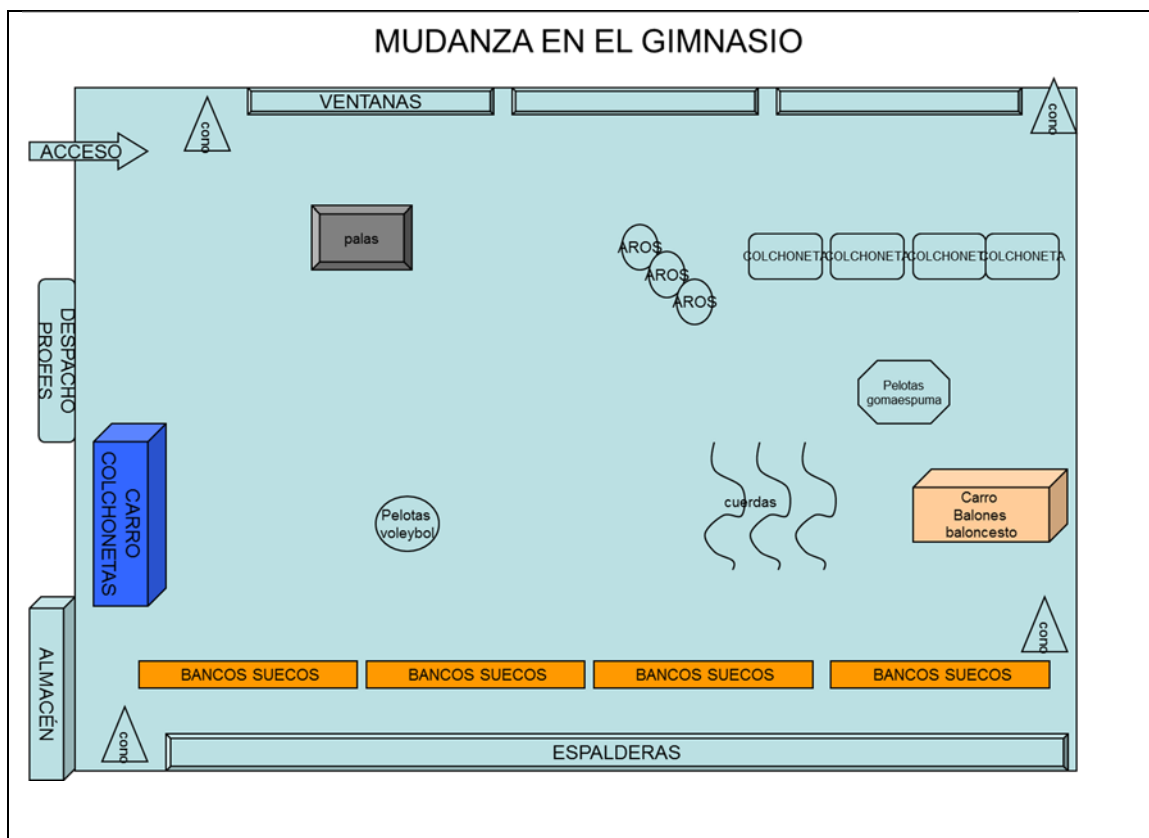
OBJETIVOS:

- Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Cooperar para lograr un objetivo común.

CONTENIDO: Juego físico.

DESCRIPCIÓN:

Esta actividad requiere de una preparación previa. Todo el grupo deberá trasladar los objetos del almacén y gimnasio descritos en un plano, ubicándolos correctamente y lo más rápido posible. Dar un tiempo determinado. Para ello se necesitará preparar un plano del lugar con la ubicación actual y la ubicación solicitada. Únicamente daremos las indicaciones iniciales para empezar como la distribución por grupos, el resto de organización y distribución de tareas será de los propios alumnos. Una primera premisa será que todos deben participar de una forma u otra.



SUGERENCIAS: También podemos proponerlo en dos grupos, y mientras uno lo realiza, el otro observa qué ocurre y cómo lo resuelven.

EVALUACIÓN: Comprobación de los resultados de la mudanza. Y reflexión conjunta:

- ¿cómo habéis repartido las tareas?

Joaquín: *“le hemos hecho caso a Lucie”*

Lucie: *“yo dirigía pues si no, no era un lio”*

- ¿todos han participado?

Todos: *“Siiii”*

- ¿qué os ha parecido la actividad?

Coraima: *“mucho trabajo, pero muy bien”*

Mario: *“muy bien todos, pero las chicas lo han hecho casi todo, nosotros solamente hemos llevado lo más pesado”*

Vicki: *“Me he divertido, y he colaborado recogiendo las colchonetas”*

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 4: ESTAS CERILLAS NO QUEMAN

OBJETIVOS:

- Provocar situaciones de confianza.
- Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.

CONTENIDO: Juego de cooperación o de confianza
DESCRIPCIÓN: Colocados en círculo, vamos a intentar pasar una caja de cerillas desde el 1º hasta el último sin utilizar las manos, únicamente la frente, la cara o la nariz.
SUGERENCIAS: Pueden hablar y asesorarse entre ellos. Se puede coger otro objeto disponible de tamaño pequeño. Por ejemplo: un rollo de celo, una pelotita,...
EVALUACIÓN: Este juego genera muchas emociones y las sensaciones por el tipo de contactos se dan. Y fue finalizado por ambos equipos.

FASE 4

SESIÓN 10

OBJETIVOS:

- Explicar en qué consiste un juego de rol
- Experimentar diferentes sensaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas

TÉCNICAS: Dramatización,

MATERIALES: guión, papeles con descripción de roles

DESARROLLO:

JUEGO ROL: JAVIER TIENE SIDA

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre los prejuicios entre las personas
CONTENIDO: Juego de dramatización.
DESCRIPCIÓN: Vamos a basarnos en una historia, se explica cómo ha contraído Javier la enfermedad, y esa debe ser la primera lección de solidaridad, porque siempre habrá estudiantes que planteen esta cuestión. No importa cómo, sólo que está enfermo y precisa de nuestra ayuda y comprensión. Aunque durante el debate deben salir las formas de transmisión de la enfermedad, nunca debemos implicar al protagonista en ninguna de ellas. Se les da la información y se les explica el juego en una sesión y se comienza en unos minutos y si no da tiempo en la siguiente sesión, para que tengan tiempo de preparar sus estrategias. 1º Se confeccionan los grupos: actores y público

2º Se reparten los papeles y la historia redactada a los actores.

3º Se da tiempo para preparar

4º Se procede a la escenificación.

ROLES:

Cada rol está representado por varios compañeros (3 a 5), y deberá defender su postura ante el problema. Cada rol (grupo) preparará su estrategia y sus argumentos durante un día o varios o durante diez minutos si se dispone de poco tiempo, y tendrá un portavoz que expondrá las razones de su posición durante 3 minutos. La intención es leer la historia, explicar el juego y repartir los papeles, y durante un día pueden asumir sus papeles y buscar información de los mismos; pueden a su vez, procurarse vestimenta o instrumentos que den ambiente adecuado a la dramatización.

Rol 1: Vecinos de la zona donde está el bar. Insistís en la importancia de que el bar se cierre. Allí se sirven bebidas y comidas, y debe evitarse todo riesgo de contagio. Pedís que las autoridades locales ordenen el cierre del bar.

Rol 2: Médicos de la Junta de Sanidad Local. Vuestros argumentos se basan en que la enfermedad no se transmite al comer los alimentos que ha cocinado un enfermo del sida. Sonia no es seropositiva ni lo será porque su padre lo sea. Y aún en el caso improbable que contrajera la enfermedad, no supondría peligro alguno para sus compañeros de clase.

Rol 3: Junta directiva de la asociación de vecinos del pueblo. Proponéis que se haga una colecta en el pueblo para ayudar a Javier y su familia, con la condición que abandone el pueblo. Debe hacerse rápido, antes de que otros pueblos vecinos y la prensa se enteren, hecho que sería muy negativo para la economía y la reputación del pueblo, basada en la industria agroalimentaria.

Rol 4: Asistentes sociales del pueblo. Vuestra exposición debe dejar bien clara la situación desesperada de Javier y su familia, y de la necesidad de apoyo moral y social que tienen

Rol 5: Representantes de la Asociación de padres de alumnos de la escuela donde va Sonia: parte de vuestra preocupación está en cómo el padre de la niña ha contraído la enfermedad (drogas, prostitución, homosexualidad...) y por tanto, la amoralidad de él y de su familia. Vuestra postura es que Sonia abandone la escuela, pues quien sabe qué influencias puede ejercer en sus compañeros. Además, ¿Quién sabe si no tiene la enfermedad y puede contagiar a vuestros hijos e hijas?

Rol 6: Profesores de Sonia. No empezareis las clases hasta que no dejen entrar a Sonia. El trato que recibe la niña por parte de sus compañeros está influido por los padres de éstos, y es injusto. Y más, cuando estando enferma o no, no representa ningún peligro físico ni moral para nadie.

Rol 7: Padres de los compañeros de Sonia. Expresáis vuestro temor de que Sonia pueda transmitir la enfermedad de su padre a vuestros hijos. Creéis que la niña tiene derecho a la educación,

pero el resto de alumnos, también tienen derecho a encontrarse seguro en la escuela. La administración debería crear escuelas especiales para niños con problemas similares.

Rol 8: Junta directiva de la escuela. Expresaréis el deseo de que Sonia regrese a la escuela, siempre y cuando, cada mes presente un certificado que demuestre que no tiene la enfermedad. Comprendéis que los padres temen por sus hijos y vosotros sois los responsables de lo que pasa en la escuela.

LA HISTORIA: JAVIER TIENE SIDA en anexos (AUTOR de la historia: JORDI DE MANUEL, 1993).

Los actores se sitúan ante el público tras ser asignados sus papeles (elegidos por ellos libremente o aconsejados por el profesor) y representan la escena, actuando con la mayor naturalidad y expresándose con su propio lenguaje. Es bueno dar por escrito algunas notas sobre el papel que ha de representar para que se compenetre con su personaje.

El profesor corta la escena cuando considera que ha dado suficiente material para el diálogo posterior. La dramatización no debe prolongarse demasiado porque es sólo la base para el debate final. El grupo, con la ayuda del profesor, analiza los distintos elementos de la situación: ideas, sentimientos, actitudes, soluciones apuntadas.

SUGERENCIAS: Dada la dificultad del tema, solamente se realizó en el grupo de 2º.

El profesor, terminado el tiempo de la representación, pedirá:

a) La reacción de los intérpretes:

- Cómo se sintieron en sus roles y por qué los eligieron o porque piensan que el profesor se los ha asignado.
- Cómo respondieron a los otros personajes
- Qué explicación darían de sus actitudes y de su conducta.

b) Las observaciones del grupo no actor que habrá estado tomando nota de cómo se desarrollaba la actividad y las preguntas que tienen que formular a los intérpretes:

- Sobre los puntos de vista que sostenían.
- Razones o sentimientos que surgían en ellos.
- Cómo valoraban esos sentimientos.
- Con que personaje se identifican más...

El profesor pregunta al grupo no actor cómo han visto a sus compañeros en la dramatización, si lo representado puede ser real y si han vivido una situación parecida.

SUGERENCIAS: preparar tema por adelantado para concienciar de la importancia y de la seriedad del mismo, tal vez desde tutoría o desde biología.

EVALUACIÓN:

Esta actividad fue un auténtico desastre, parecía más bien un circo.

Solamente 2 o 3 alumnas se lo tomaron en serio. El resto de actores y de espectadores se comportaron peor que si hubiese sido real. No hubo manera de actuar con cierta seriedad, ni se trató el tema con rigurosidad, ni se prepararon bien los papeles, en su mayoría, por lo que no fue una actividad productiva, satisfactoria ni útil para lograr los objetivos de este programa.

Yo lo retiraría, o al menos la trabajaría con ayuda de otro profesor, o materia, para que el tema les suene un poco más y al menos se trate con respeto.

FASE 4

SESIÓN 11

OBJETIVOS:

- Experimentar diferentes situaciones y sensaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Reflexionar sobre las injusticias que se producen en el mundo por diferentes causas: desigualdad, riqueza, poder...

TÉCNICAS:

- Desigualdad de género.
- Juego cooperativo

MATERIALES: folios, 2 colchonetas, 2 bancos y 2 aros

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: HOMBRE, MUJER, NEUTRO

OBJETIVOS:

- Experimentar diferentes situaciones y sensaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
- Analizar los prejuicios sexistas que utilizamos en la vida diaria de manera injusta e irracional.

CONTENIDO: Dinámica de grupo.

Tº: 5'

DESCRIPCIÓN:

Se pegan dos carteles grandes (A4 o A3) al fondo, en ambos lados opuestos de la sala (unos con SI y otro con NO). El grupo se coloca en el medio, dividiendo la sala en dos

partes. El profesor lee una frase (conflictiva) en voz alta, da una palmada, y entonces todos los componentes del grupo se sitúan en la pared del SI, si están a favor de lo que dice la frase o del NO, si están en contra. Hay que posicionarse, aunque no se esté completamente de acuerdo o en contra.

El profesor pregunta al grupo de opinión minoritario si alguien quiere explicar por qué se situó en ese lado. Se puede ir alternando las explicaciones del grupo mayor o del grupo menor.

Cuando estén expuestos los principales argumentos, se explica al grupo que “aquellas personas que estén de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo contrario, pueden moverse hacia ese lado.

Y si hay un cierto grado de acuerdo se puede entre todos, intentar llegar a una frase de consenso en donde todos estaríamos del mismo lado.

Se van leyendo las otras frases y se repite el proceso.

Algunas frases posibles:

- *Las mujeres deben dedicarse a la crianza de los hijos y a las tareas del hogar.*
- *Los hombres tienen más capacidad para el trabajo.*
- *Las mujeres son más sensibles y más problemáticas.*
- *Las mujeres son más flexibles físicamente.*
- *“Señora” se le llama a la mujer del “señor”.*
- *Un hombre no podría trabajar cuidando personas mayores o niños.*
- *Una mujer no pueden entrenar como un deportista profesional.*

- *Las expresiones “ser un perdido” y “ser una perdida” significan lo mismo.*
- *Las mujeres tienen sueldos más bajos que los hombres porque trabajan menos.*
- *La frase “los chicos no lloran” es un tópico que ya no se utiliza.*
- ...

SUGERENCIAS: hicimos coincidir esta actividad en el día de la mujer y reflexionar sobre el tema.

EVALUACIÓN: Comentar y analizar las respuestas de los compañeros.

Se observa como determinados alumnos se quedan indecisos en algunas frases, y esperan a ver que contesta el resto, falta seguridad y asertividad en sus decisiones.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: RETO 5. RÍO ÁCIDO

OBJETIVOS:

<ul style="list-style-type: none"> • Observar diferentes formas de diálogo y de llegar a acuerdos. • Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes idear estrategias de cooperación. 	
CONTENIDO: Juego motor cooperativo	T °: 10'
<p>DESCRIPCIÓN: Se divide el grupo en dos subgrupos, donde primero uno hará de observador y el otro grupo realizará la actividad, y luego al revés.</p> <p>Los observadores deberán apuntar aquellas formas de relacionarse que vean entre sus compañeros a lo largo de la actividad.</p> <p>La cantidad de materiales dependerá de la dificultad que el educador quiera darle a la actividad. Se recomienda colocar un objeto por persona y agregar tres o cuatro más en los que puedan pararse varias personas a la vez; esto facilitarán el trabajo cooperativo y la integración grupal.</p> <p>Se deben marcar dos líneas en el suelo (con tiza o cuerdas) que disten unos 20m entre ellas. Cada línea delimitará una “orilla del río” (punto de partida y llegada), y allí se colocarán los materiales u objetos.</p> <p>Una vez colocado el grupo se le da la siguiente consigna:</p> <p><i>“Os encontraréis en la orilla de un río ácido. La zona que está entre las líneas representa ese río. El reto es que todos vosotros paséis de esta orilla a la otra sin caer en él. Para ello podréis utilizar algunos objetos (uno por persona) que os permitirán avanzar sin tocar el agua del río. La actividad sólo concluirá cuando todos hayáis llegado a la otra orilla. Si uno de vosotros cayera al río o se mojase alguna parte del cuerpo durante la actividad, todos deberéis regresar a la orilla principal y comenzar de nuevo el ejercicio. Sin embargo, el tiempo seguirá transcurriendo. Contáis con diez minutos para conseguir el reto.”</i></p> <p>A los observadores se les dirá que se fijen en aspectos como por ejemplo, si al principio han ido varios a coger el mismo objeto, en cómo han llegado a una solución, si se ha tenido a todos desde el principio, cómo ha sido la respuesta del grupo ante un error...</p>	
<p>SUGERENCIAS: Dividir grupos aleatoriamente. Si los alumnos lo piden, se puede volver a intentar, suprimiendo la siguiente actividad, y haciendo una comparación de experiencias entre la primera y la segunda.</p>	
<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Una vez terminado el tiempo, nos reunimos todos en un círculo y primeramente los que han participado nos contarán cómo se han sentido, qué creen que ha fallado, qué otras alternativas tenían...</p> <p>Y acto seguido, el equipo de observadores les comentarán lo que han visto del grupo.</p> <p>En nuestro caso se dividieron entre chicos y chicas, y los chicos presentaron menos problemas de decisión pero peor coordinación, que las chicas; pero las chicas se encontraron con menor capacidad de ejecución y mejor coordinación.</p>	

ACTIVIDAD 3: Premio reto 4

OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. 	
CONTENIDO: Juego libre.	T °: 10'
DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan. Se les presta un balón de fútbol, uno de baloncesto y otro de colpbol.	
EVALUACIÓN: Registro de acontecimientos en el juego libre, observando si las relaciones entre ellos evoluciona a lo largo del programa, sin intervención del profesor. En 2°C: Al principio, un grupo de alumnos se van como locos a por el balón de fútbol; y un grupo de chicas coge el balón de colpbol; mientras solamente 2 alumnos deciden ir a jugar al baloncesto. A los 5' muchos chicos se van pasando al colpbol, y se quedan 3 chicos jugando al fútbol. En 1°C: ocurre algo similar, pero entre el fútbol y el baloncesto, terminando por ser más preferido el fútbol, mientras que el colpbol solamente es elegido por dos alumnas.	

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 5: “Relato de un robo”

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la comunicación. • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente. 	
CONTENIDO: Escucha activa	T °: 5-8'
DESCRIPCIÓN: Se piden tres voluntarios y se les da el siguiente mensaje por orden contadles el robo de uno en uno aparte del grupo clase: <i>“Por favor, escuchad atentamente porque tengo que ir derecho al hospital. Acabo de llamar a la policía desde la gasolinera de la esquina. Estaba paseando por delante de la ferretería de tu calle, y un individuo salió corriendo fuera y casi se me echa encima. Llevaba una bolsa blanca y se veía que tenía una pistola en su mano izquierda. Vestía una chaqueta Levi’s con las mangas quitadas y una camisa de tela escocesa verde y azul, y pantalones azules con un agujero en la rodilla derecha. Tenía las piernas delgadas y un gran estómago. Llevaba gafas de pasta y unas zapatillas rojas. Era</i>	

calvo y tenía bigote marrón, medía metro ochenta, más o menos, probablemente tendría unos 30 años”.

Cada voluntario entrará en la clase y repetirá el relato que le han contado al resto del grupo. El resto del grupo anotará por cada repetición del relato, cualquier cosa que se haya podido omitir, añadir o cambiar del relato anterior.

DATOS PRIMER VOLUNTARIO:

DATOS SEGUNDO VOLUNTARIO:

DATOS TERCER VOLUNTARIO:

SUGERENCIAS: Al finalizar, se recogerán en común los datos del relato y se comprueba si coinciden con el relato completo que leerá el profesor.

También podemos pedirles que terminen el relato por grupos.

EVALUACIÓN: Analizaremos entonces la importancia de dar los mensajes y de comunicar datos para la resolución de los conflictos.



FASE 5

SESIÓN 12

OBJETIVOS:

- Trabajar la asertividad y la comunicación.
- Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.

TÉCNICAS:

- Creatividad plástica y corporal
- Expresión oral y escucha activa.
- Dilema moral

MATERIALES: fichas con dilemas, folios, cartulinas

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: EXPERTOS EN JUEGO LIMPIO

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Introducir en la reflexión sobre las causas y consecuencias de los conflictos, la agresividad y las injusticias que se producen en ámbito lúdico y deportivo de la escuela. • Favorecer la participación, aceptación y respeto de todos los alumnos en las prácticas físico-deportivas. 	
<p>CONTENIDO: Dilemas morales</p>	<p>Tº: 10-15'</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Se les explica a los alumnos que se han convertido en expertos del juego limpio tras las sesiones que llevamos. Dividir a los alumnos en cinco grupos a los que se les va a repartir una ficha con unas situaciones en las que los protagonistas de la historia tienen un gran dilema, no saben cómo responder o actuar, <i>¡necesitan una persona experta en juego limpio!</i> En cada grupo deberán analizar cada situación para ayudar a los protagonistas de la historia. Cuando sepáis lo que queréis poner deberéis redactar un informe con el que les deis la respuesta y las razones de la misma.</p>	
<p>Situación 1:</p> <p><i>Juan, Martín y Ramón están jugando a Baloncesto en el patio del Instituto. A ellos les gustaría jugar un mini-partido, pero al ser solo tres, deciden jugar al 21. Al cabo de un rato, María, una compañera de clase, los ve, y les propone que le dejen jugar. Ramón dice</i></p>	

rápidamente que sí, pero Martín dice que las chicas no saben jugar al baloncesto. Y Juan no sabe qué decir. ¡Necesita a un Experto en juego limpio!

Reflexiona 1:

- ¿Crees que Martín tiene razón?
Lucie: Martín no tiene razón porque las chicas si saben jugar al baloncesto.
- ¿Por qué crees que Martín dice que las chicas no saben jugar al baloncesto? ¿Tú también lo crees?
Bárbara: Porque es un machista. Yo creo que las chicas si saben jugar.
- ¿Conoces a alguien más que piense como Martín?
Lucie: Si, Joaquín.
- ¿Cómo crees que se siente María? ¿Te gustaría estar en su lugar?
Bárbara: María debe sentirse enfadada, furiosa, etc. No me gustaría estar en su lugar.

Situación 2:

En el colegio de Miguel, al acabar las clases hacen aeróbic dos días a la semana. A Miguel le gusta mucho la música y el baile, y le gustaría apuntarse, pero Francisco, un compañero de clase, le dice que el aeróbic es cosa de niñas.

Miguel no sabe qué hacer, ¿qué le dirán los expertos en juego limpio?

Reflexiona 2:

- ¿Crees que Francisco tiene razón? ¿por qué?
Mireia: NO, porque puede hacer lo que quiera.
- ¿Por qué crees que Francisco piensa eso del aeróbic?
Raquel: Porque piensa que es una actividad para chicas que son más elásticas.
- ¿Por qué duda Miguel?
Mireia: porque se burlan de él.
- ¿Miguel disfrutaría haciendo aeróbic?
Raquel: Sí, porque le gusta.

Situación 3:

Marc y Ana van a jugar al tenis cada tarde al salir de clase. Son buenos amigos y se lo pasan muy bien jugando. El último día jugaron un partido muy reñido. En el último juego, el definitivo, Ana iba ganando, y si conseguía ese último punto ganaba el partido; tenía lo que se dice un “match ball”. Después de unos cuantos golpes, Ana lanzó la pelota justo sobre la línea y Marc no pudo llegar. Ana que estaba al otro lado de la pista, no había visto si la pelota había entrado o no, así que le preguntó a su amigo dónde había botado la pelota.

Marc había visto claramente que la pelota había entrado, pero si lo reconocía ¡perdería el partido!

¡Necesita a los expertos en juego limpio!

Reflexiona 3:

- ¿Qué debería hacer Marc?
Goan: Confesar.
- ¿Es posible jugar sin árbitro oficial? Alex: *Si ¿se puede confiar en que las otras personas que juegan con nosotros serán “legales”?* Alex: *si ¿y tú lo eres?* Alex: *Si.*
- ¿Qué crees que es más importante, la confianza entre unos y otros, o ganar abusando de la confianza?
Joaquín: La confianza entre unos y otros nos ayudará en el objetivo también.

Situación 4:

Susana es la entrenadora del equipo de Balonmano de la escuela. El sábado juegan un partido muy importante, ya que si lo ganan van a quedar campeonas de la liga. Las quince jugadoras del equipo quieren ir al partido, pero Susana sólo podrá inscribir en el acta a catorce, de manera que tiene que dejar a una jugadora sin poder jugar. Susana tiene una gran duda la hora de decidir a quién escoge. Una candidata es Rosa, que ha empezado este año y aún no sabe jugar mucho, aunque va a todos los entrenamientos y se esfuerza mucho. La otra candidata es Maite, que no ha ido a ningún entrenamiento en toda la semana, pero que es muy buena y marca muchos goles.

¡Necesita a los expertos en juego limpio!

Reflexiona 4:

- ¿Qué crees que hará Susana? ¿Y tú qué harías?
- ¿Crees que es más importante en el deporte escolar, el esfuerzo por aprender o el resultado?
- ¿Y en el deporte de élite?
- ¿El deporte escolar debe ser como el deporte de élite?

Situación 5:

Para la prueba de acrosport por equipos, en el instituto, Sara, Laura, Esther, Pedro, Luis y José tenían preparado un montaje muy bonito con aros y música, que siempre les salía muy bien. Pero el día del examen, a Laura se le cayó el aro, perdió tiempo y por eso el profesor les penalizó descontándoles 2 puntos, y no lograron ser los mejores. Laura estaba muy triste, y Sara, Esther, Pedro, Luis y José, muy enfadados. Pedro y Sara querían echarle una bronca a Laura por su fallo y para que no lo volviera a repetir en el segundo intento. Pero Esther y Luis no estaban de acuerdo. Y José no sabía muy bien qué era lo mejor.

¡Necesita a los expertos en juego limpio!

<p>Reflexión 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que Pedro y Esther tienen razón de estar muy enfadados? <i>Natalia: no, porque no tenían motivo para enfadarse.</i> • ¿Qué crees que es más importante en la escuela, crear un buen ambiente de compañerismo o bien preocuparse sólo de ganar? <i>Mario: desde luego, un buen ambiente de compañerismo.</i>
<p>SUGERENCIAS: Si no hay mucho tiempo, se pueden repartir y llevar para trabajarlas fuera de clase y devolverlas la próxima sesión.</p>
<p>EVALUACIÓN: Además de las reflexiones en cada actividad, podemos añadir otras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opciones tienen los protagonistas? • ¿Qué consecuencias tiene cada una de las opciones? • Como experto en juego limpio ¿qué les propones que hagan? • ¿Cómo los convencerías de tu propuesta? • ¿Podrías reescribir la historia según tu propuesta?

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: EL SI Y EL NO

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la asertividad y la comunicación. • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente. 	
<p>CONTENIDO: Dinámica de grupo para la asertividad</p>	<p>Tº: 5'</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Dividir la clase por parejas o dos grandes grupos enfrentados en dos filas. Una fila dirá SI, y la otra fila dirá NO. Únicamente con la palabra SÍ / NO hay que plantarse ante el otro para que cambie de palabra. Evidentemente ambos deben resistir al cambio.</p>	
<p>SUGERENCIAS: podemos proponer unos temas de debate y determinar quiénes dicen sí y quienes dicen no.</p>	
<p>EVALUACIÓN: En esta batalla “oral” de afirmación observaremos quien resiste más o menos, mejor o peor, quien cede antes, quien recurre a otras formas de expresión, etc.</p>	

ACTIVIDAD 3: ESCULTURA CIEGA

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la comunicación y su importancia a la hora de transmitir mensajes.

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.
<p>CONTENIDO: Juego creativo de plastilina</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Los alumnos se dividen por parejas. Se repartirá un lote de plastilina y un pañuelo a cada pareja. Uno de ellos hará de ciego y el otro de guía, pero esta vez deberán crear juntos un objeto hecho de plastilina. Antes de empezar deberán acordar el objeto. El ciego se tapaná los ojos con el pañuelo y deberá esculpir el objeto acordado con la ayuda de su guía, teniendo 5' de tiempo. Al acabar tiempo de 5' cambiarán los roles, y tendrán 5' más para perfeccionarla o terminar la escultura.</p> <p>Es una actividad muy motivante que requiere de creatividad, si hay alguna pareja que no sepa qué objeto hacer, podemos ayudarles en la idea.</p>
<p>EVALUACIÓN: Exposición de las obras de arte y reflexión conjunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿habéis sido capaces de crear algo sin verlo? • ¿qué dificultades habéis tenido? • ¿qué os ha parecido el juego? • ¿es importante hacernos entender en la vida?

ACTIVIDAD 4: VUELTA A LA TORTILLA

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la asertividad y autoafirmación. • Resolver conflictos con imaginación y pacíficamente.
<p>CONTENIDO: Juego motor</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Se trata de que le compañero no te cambie de posición. Los jugadores se colocan por parejas. Uno de ellos se tumba en el suelo y tratará de que su compañero no le dé la vuelta. Para ello podrá ayudarse abriendo las piernas, haciendo presión contra el suelo, extendiendo brazos, etc. Después de unos minutos se cambiarán los papeles. Y habrá una consigna muy clara: no se puede agarrar al compañero, ni separarse del suelo.</p>
<p>EVALUACIÓN: Podemos valorar la actividad de manera conjunta preguntando a los alumnos cómo se han sentido; si nos hemos dado por vencido pronto, si hemos resistido; si durante el día nos encontramos con situaciones parecidas, dejamos que nos den la vuelta o le damos nosotros la vuelta...</p>

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 5: Premio reto 5

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad.
--

<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las injusticias que se producen en el mundo por diferentes causas: desigualdad, riqueza, poder... 	
CONTENIDO: Juego libre.	T °: 10'
DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan.	
EVALUACIÓN: Registro de acontecimientos en el juego libre, observando si las relaciones entre ellos evoluciona a lo largo del programa, sin intervención del profesor.	

ACTIVIDAD 6: Reflexión “El lobo calumniado”

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la asertividad y la comunicación. • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.
CONTENIDO: Lectura de un texto (ver anexos)
<p>DESCRIPCIÓN: Se reparte una hoja a cada alumno con el texto y se les dice que vamos a contar un cuento” entre todos:</p> <p style="text-align: center;">“El lobo calumniado”</p>

El bosque era mi hogar. Vivía allí y lo cuidaba. Intentaba mantenerlo limpio y cuidado.

Un caluroso día, mientras estaba recogiendo basura, desperdicios, llegó un campista por detrás, escuché sus pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi a una niña que venía por el sendero, llevando una cesta. Sospeché de esta pequeña chica, porque iba vestida de forma extravagante. Toda de rojo, y su cabeza cubierta, como si no quisiera ser reconocida. Naturalmente, le paré para comprobar. Le pregunté quién era, de donde venía, a donde iba y todo eso. Me cantó y bailó una canción acerca de que iba a casa de su abuela, con una cesta con comida. Parecía honesta, pero estaba en mi bosque y parecía sospechosa con aquella extraña caperuza. Así que decidí enseñarle lo serio que era andar haciendo cabriolas por el bosque sin anunciarse y disfrazada de modo tan extravagante.

Le dejé seguir su camino, pero me adelanté a casa de su abuela. Cuando vi a aquella agradable viejecita le expliqué mi problema y estuvo de acuerdo en que su nieta necesitaba aprender una lección. Accedió a permanecer fuera de la vista, hasta que yo le llamara. De hecho, se escondió debajo de la cama.

Cuando la niña llegó, le invité a entrar en la habitación, en la que yo estaba en la cama, vestido como su abuela. La niña se acercó, y dijo algo desagradable sobre mis grandes orejas. Me habían insultado antes, así que le dije que mis grandes orejas me ayudaban a oír mejor. En realidad a mí me gustaba la niña y quería que prestase más atención a lo que decía. Pero hizo otro comentario insultante acerca de mis ojos saltones. Te puedes imaginar qué empecé a pensar acerca de esta niña, que parecía muy agradable por fuera, pero que era muy desagradable. A pesar de todo, tengo la costumbre de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a ver mejor.

Su siguiente insulto me llegó al alma. Tengo el problema de tener los dientes grandes, y la pequeña niña, hizo un mal comentario sobre ellos. Sé que debería haberme controlado, pero me levanté, salté de la cama, y le grité que eran para comerle mejor.

Seamos serios, ningún lobo se comería nunca a una niña, todo el mundo sabe eso, pero aquella niña loca, empezó a correr por la casa gritando, mientras yo la perseguía para calmarle. Me quite las ropas de la abuela, pero sólo conseguí empeorar la situación. De repente se abrió la puerta, y apareció un gran leñador con un hacha enorme. Le miré y me di cuenta de que estaba en un lío. Había una ventana abierta detrás de mí, y me fui.

Me gustaría decir, que todo terminó ahí. Pero el personaje de la abuela nunca contó mi versión de la historia. Antes de mucho se corrió la voz de que yo era un tipo desagradable. Todo el mundo empezó a evitarme. No se nada más de aquella niña con la caperuza roja, pero yo ya no viví feliz nunca más.

SUGERENCIAS: Como esta sesión es un poco larga, no dio tiempo a leer esta actividad, por lo que se dejó para la hora de tutoría.

EVALUACIÓN:

Hicimos una reflexión general del grupo con las siguientes cuestiones:

- ¿os suena de algo este cuento?

Abel (2°C): Se parece al de Caperucita Roja.

Bárbara (2°C): sí, pero no es igual (se queda pensativa...) Está chulo.

Noelia (1°C): ¡¡Que guay!! Nunca lo había oído así.

- ¿cómo creen que se sienten los personajes tras la lectura de esta versión del cuento?

Abel: ... pues no sé.

Bárbara: Supongo que el lobo un poco mal...

Noelia: Con esta versión, el lobo parece "pobrecito".

Reflexionamos sobre los diferentes puntos de vista de un conflicto, y sobre la importancia de escuchar a todas las partes implicadas.

- ¿os ha ocurrido alguna vez algo parecido?

Abel: ...pues no.

Bárbara: a mí tampoco

Noelia: a mí alguna vez, con las amigas. Y no me ha gustado nada.

¿Por qué cuando hay un conflicto no intentamos escuchar las otras versiones de las personas implicadas? Debate general.

FASE 5

SESIÓN 13

OBJETIVOS:

- Experimentar la empatía.
- Trabajar la asertividad y la comunicación.
- Expresar opiniones, emociones y necesidades en primera persona.
- Desarrollar la capacidad de escucha activa y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.

TÉCNICAS:

- Capacidad emocional y su expresión
- Escucha activa
- Juego cooperativo

MATERIALES: colchonetas, pañuelos, silbato, balón de voleibol, red, ficha emoticonos,

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: “LOS EMOTICONOS”

OBJETIVOS:

- Aprender a expresar emociones, opiniones y necesidades en primera persona.
- Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.

CONTENIDO: inteligencia emocional

Tº: 5'-10

DESCRIPCIÓN:

A cada uno se le reparte una ficha con diversos “emoticonos”, de los cuales van a tener que elegir uno, y representarlo al grupo. Hay que representarlo corporalmente, con gestos y sin palabras, y el resto deben adivinar a qué emoción o sensación corresponde:



SUGERENCIAS: los alumnos pueden seguir trabajando los emoticonos cada día en la clase y actuar en consecuencia según nuestros sentimientos y emociones reales.

EVALUACIÓN:

En cada exposición de los alumnos vimos que hay alumnos que no saben expresarse corporalmente ni gestualmente, por lo que los demás no les han entendido.

Lo cual aprovechamos para introducir conceptos como la exteriorización de sentimientos, la imagen exterior de nosotros, la percepción de los demás ante nuestras apariencias, y de la necesidad de ser honestos y auténticos con nosotros mismos y con los compañeros, en un mundo en el que nada es lo que parece y la emotividad no siempre está bien vista.

Al final se da un tiempo para que los que quieran expliquen por qué han elegido ese icono.

Terminamos haciendo también una reflexión de lo importante que son las palabras para ayudar a expresarse a nuestro cuerpo, sobre todo cuando no podemos hacerlo de otra manera, y viceversa.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: LAS PARAOLIMPIADAS

OBJETIVOS:

- Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.
- Experimentar la empatía.

CONTENIDO: Juegos y deportes adaptados

T °: 20'

DESCRIPCIÓN: Se trata de realizar una serie de actividades específicas de los deportes paraolímpicos, es decir que solamente realizan los deportistas con discapacidad; con el objetivo de que se sientan como ellos al menos una vez, con sus condicionantes y sus limitaciones, pero también con la capacidad de esfuerzo y superación que demuestran día a día.

1- *Atletismo para discapacitados visuales:* Se les hace una pequeña introducción sobre la discapacidad visual y su forma de participación.

- *Las carreras de velocidad guiadas:* se colocan por parejas, uno hace de ciego y se venda los ojos, y el otro será su guía. Primero hay que enseñar al ciego su recorrido, lentamente y acompañado por el guía. El ciego se cogerá del hombro guía y seguirá sus indicaciones. Se repetirá esta acción cada vez más rápida, a continuación se realizará acompañados del guía pero sin contacto físico, y finalmente se realizará sin acompañamiento y sin contacto solo por el ciego. Para ello será muy importante la colocación del ciego en la posición de salida: bien alineados pies, caderas y hombros; y la voz del guía para orientar y dirigir al corredor en la carrera.

- *El salto de longitud*: se sigue el mismo proceso que en la actividad anterior. Primero se entrena la carrera de aproximación y talonamiento, y luego el salto; empezando a un ritmo lento y acompañados, y siguiendo por un ritmo similar al de la prueba y contando pasos, pero sin acompañamiento físico, únicamente oral. El salto se realizará sobre una colchoneta quitamiedos o sobre foso de arena si tuviésemos.
- 2- *Voleibol sentado*: Se les hace una primera introducción sobre el deporte y el tipo de discapacitados que pueden practicar este deporte. En esta actividad los alumnos se agrupan de 6 en 6, se sientan en el suelo y a partir de ahora ya no se pueden levantar con las piernas, ni correr ni saltar... Primero pueden practicar un poco de técnicas básicas de manejo de balón por parejas o tríos (toques de dedos, recepciones de mano baja, o saques) y en segundo lugar, los alumnos realizarán un partido de voleibol sentados, con reglas y condicionantes similares. Aquí introduciremos un juego cooperativo que consistirá en que entre todos han de mantener el balón en el aire, con al menos 10 toques.

SUGERENCIAS: se puede plantear como reto colectivo si lo logran. Después de cada actividad se preguntará al alumnado por las sensaciones que se tienen; cómo les ha parecido la actividad deportiva en sí; y si se sienten más cercanos ahora con los deportistas discapacitados... Pero como esta sesión es muy larga y habrá demasiado tiempo para el debate, proponemos una ficha para completar en casa.

EVALUACIÓN:

- Empezaron participando la mitad de los alumnos y terminaron probando todos.
- En el voleibol, el cansancio y la falta de habilidades hacía que el juego fuese muy lento y con pocas posibilidades de realizar jugadas completas.
- Cada momento servía de reflexión para algún alumno/a de lo cual fui recogiendo diferentes respuestas y comentarios al respecto:
 - “¡Vaya mierda! ... no doy una”
 - “esto cansa un huevo” “¿cómo pueden estar jugando tanto tiempo?”
 - ¿Puedo darle desde arrodillado?”- “No, se supone que no, tus piernas no funcionan”.
 - “Es imposible jugar así”

ACTIVIDAD 3: CÍRCULO QUE HABLAN

OBJETIVOS:

- Aprender a expresar opiniones y emociones en primera persona.
- Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.

CONTENIDO: Dinámica de grupo	T °: 5'
DESCRIPCIÓN: Se pide a los alumnos que se dispongan en dos grupos concéntricos, con el mismo número de alumnos. El círculo interior se coloca mirando hacia afuera, y el exterior mirando hacia dentro. Cada uno se coloca enfrente de otro compañero. Desde esa posición, van a tener mantener una postura de escucha según un rol que se les adjudica: por ejemplo, la salida del fin de semana, una pelea con tus padres... Unos deben expresar las emociones sentidas en el conflicto y los que escuchan interpretarán el papel que les haya tocado (pasotas, negativos, sumisos...) Luego se pasará a hacer la valoración de los alumnos de ambos grupos.	
SUGERENCIAS: el profesor puede manejar el reparto de papeles y no dejarlo a suerte	
EVALUACIÓN: Hacer una reflexión general del grupo y pedir a los alumnos que respondan a las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos en conflicto: • ¿cómo te has sentido? Adjetivos más repetidos: <i>ignorado, gil poyas, muy bien, muy mal, desesperado...</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿os ha ocurrido alguna vez algo parecido? <i>Adrián 1°C: Sí, con mi madre continuamente.</i> <i>Mireia 2°C: Alguna vez con mi hermana.</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿y cómo has actuado tú en esas ocasiones? <i>Adrián 1°C: pues paso de ella, pero ahora reconozco que la pobre me aguanta mucho.</i> <i>Mireia 2°C: pues a veces cediendo, porque ella es más pequeña y otras veces, enfadada porque siempre se quiere salir con la suya.</i>	

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 4: “El cuento de los clavos y la puerta”.

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a expresar opiniones y emociones en primera persona. • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente. 	
CONTENIDO: Dinámica de grupo	T °: 5'
DESCRIPCIÓN: Lectura en voz alta por parte del profesor “Cuento de los clavos y la puerta”:	

CUENTO DE LOS CLAVOS Y LA PUERTA

Érase una vez un joven con un carácter peculiarmente violento. Su padre le dio una bolsa de clavos y le dijo que clavara un clavo en la puerta de su habitación cada vez que perdiera la paciencia y se peleara con alguien.

El primer día, llegó a clavar 37 clavos en la puerta. Durante las semanas siguientes aprendió a controlarse, y el número de clavos colocados disminuyó día tras día: había descubierto que era más fácil controlarse que clavar clavos.

Finalmente, llegó el día durante el cual el joven no sujetó ningún clavo en la puerta. Entonces fue a ver a su padre y le dijo que había conseguido no clavar ningún clavo durante todo el día.

Su padre le dijo entonces que quitara un clavo de la puerta de su habitación por cada día durante el cual no hubiera perdido la paciencia. Los días pasaron y finalmente el joven pudo decirle a su padre que había quitado todos los clavos de la puerta.

El padre condujo entonces a su hijo delante de la puerta de su habitación y le dijo: "Hijo mío, te has portado bien, pero mira cuantos agujeros hay en la puerta. Esta ya no será como antes".

Cuando te peleas con alguien y le dices algo desagradable, le dejas una herida como ésta. Puedes acuchillar a un hombre y después sacarle el cuchillo, pero siempre le quedará una herida. Poco importa cuántas veces te excuses, la herida verbal hace tanto daño como una herida física.

Los amigos son joyas raras, te hacen reír y te animan. Siempre están dispuestos a escucharte cuando lo necesitas, te sostienen y te abren su casa."

"Uno de las alegrías de la amistad es saber en quien confiar"

Da a las personas más de lo que esperan y hazlo con placer

Cuando dices "te quiero", dílo con seriedad... Cuando dices "lo siento", mira a la otra persona a los ojos. No te burles de los sueños de los demás.

Puedes salir herido, pero es la única manera de vivir la Vida. No juzgues a los demás en función de los que le rodean. Habla despacio, pero piensa con rapidez. Si alguien te hace una pregunta que no deseas contestar, sonríe y pregúntale: "¿Porque quieres saber eso?"

Recuerda que el amor más grande y los más grandes éxitos tienen riesgos mayores.

Recuerda estas 3 "R":

Respeto hacia ti mismo

Respeto hacia los demás

Responsabilidad de tus actos

No permitas que una pequeña discrepancia estropee una gran amistad. Sonríe cuando contestas al teléfono, pues la persona que te llama lo sentirá al otro lado por el sonido de tu voz. Lee entre líneas. Recuerda que no obtener lo que deseas cuando lo deseas es, a veces, una suerte.

SUGERENCIAS: se puede trabajar en tutoría

EVALUACIÓN: Hubo un gran silencio al terminar. Y nadie quiso añadir nada. Supongo que ya habíamos hablado y reflexionado mucho durante las actividades.

FASE 5

SESIÓN 14

OBJETIVOS:

- Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente.
- Trabajar el pensamiento alternativo para la resolución de conflictos.

TÉCNICAS:

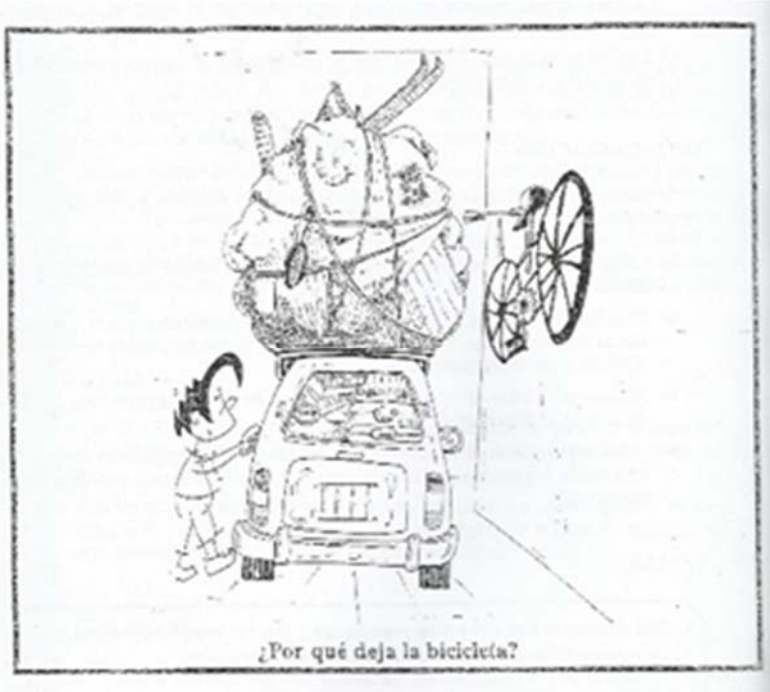
- Creatividad corporal
- Expresión oral y escucha activa.
- Sentido crítico
- Pensamiento alternativo
-

MATERIALES: fichas, balón baloncesto, petos, conos.

DESCRIPCIÓN:

PARTE INICIAL

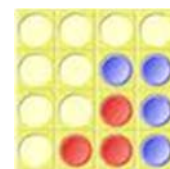
ACTIVIDAD 1: ¿POR QUÉ DEJA LA BICICLETA?

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a proponer alternativas ante la solución de un problema, a partir del pensamiento alternativo, consecuencial y de perspectiva • Desarrollar la capacidad de creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones. 	
<p>CONTENIDO: Dinámica de grupo</p>	<p>Tº: 5'</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Mostrar al grupo imagen siguiente al grupo, dar unos minutos para pensar y dar turno de intervenciones sobre las posibles razones o alternativas a la pregunta en cuestión:</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Por qué deja la bicicleta?</i></p> <div style="text-align: center;">  </div>	
<p>EVALUACIÓN: Hacer una reflexión general del grupo., explicarles lo que es el pensamiento alternativo, el pensamiento consecuencial y el de perspectiva, así como la posibilidad de utilizarlo ante otras situaciones o conflictos en la vida diaria.</p>	

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: 4 EN RAYA EN BASQUET

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a expresar opiniones y emociones en primera persona. • Desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo para resolver los conflictos pacíficamente. 	
<p>CONTENIDO: Juego motor para el pensamiento táctico.</p>	<p>T °: 20'</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Se forman dos equipos de 4 jugadores. Un equipo enfrente de otro. Cada equipo se coloca detrás del cono que indica el inicio.</p> <p>Cada equipo tiene una pelota de baloncesto y cada jugador un peto en la mano. El profesor decide qué equipo sale en primer lugar (sale 5 segundos antes que el otro equipo). El alumno que sale, va botando el balón de baloncesto hasta uno de los conos que forman el tablero y deja su peto en ese cono. Regresa (siempre botando el balón) y cede el balón al siguiente compañero que hará lo mismo. El objetivo es que formen un 4 en raya.</p> <p>Se puede dejar el peto para formar tu 4 en raya o dejarlo en otro cono para impedir que el equipo rival lo consiga. Si ya han salido los 4 jugadores de cada equipo y han dejado sus respectivos petos y todavía no se ha formado el 4 en raya, de nuevo vuelve a salir el primero de cada equipo y botando el balón pueden cambiar un peto de posición hasta conseguir el objetivo.</p> <p>No se podrá cambiar ningún peto perteneciente al equipo rival y el pase del balón al siguiente compañero se hará siempre llegando al cono que indica la salida. No se puede pasar el balón al siguiente compañero desde otra zona. El equipo puede dar indicaciones del lugar dónde dejar el peto. Se puede repetir unas tres veces para dejar que los equipos pongan en común estrategias y soluciones.</p> <p>Una vez asimilado el juego, los que consigan el 4 en raya tienen un ataque a canasta para sumar otros dos puntos (los perdedores defienden el ataque)</p>	
<p>SUGERENCIAS: Puede utilizarse en cualquier deporte colectivo.</p>	
<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Un juego muy enriquecedor para los grupos participantes. En ambos grupos hicimos dos rondas. Una primera mixta y otra segunda diferenciada por sexos.</p> <p>La primera fue más divertida y variada.</p> <p>La segunda fue más competitiva y confrontada.</p> <p>Se observaron comportamientos muy distintos en cuanto a la manera de darse la información unos a otros, en descubrir las posibilidades, en el trato hacia el que falla, etc.</p>	



ACTIVIDAD 3: BADMINTON COOPERATIVO

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes cooperativas y participativas. • Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común. • Practicar el manejo de una raqueta. 	
CONTENIDO: Juego cooperativo.	T °: 15'
DESCRIPCIÓN: Dividimos la clase en 2 grandes grupos, y los dividimos colocando un equipo cada lado de una red de Bádminton. Cada alumno llevará una raqueta de bádminton, pero sólo habrá un volante por equipo, así que entre todos deberán mantener el volante en juego, es decir, que no toque el suelo o salga de la pista. Para ello pueden pensar la estrategia a seguir. Y cada 20 golpes sin que caiga obtendrán todos 1 punto.	
SUGERENCIAS: premiar si logran cada vez más golpes seguidos.	
EVALUACIÓN: Observar las expresiones de los alumnos y analizar el resultado final, así como las causas por las que se ha llegado a dicho resultado.	

ACTIVIDAD 4: PROBLEMAS, ALTERNATIVAS Y CONSECUENCIAS

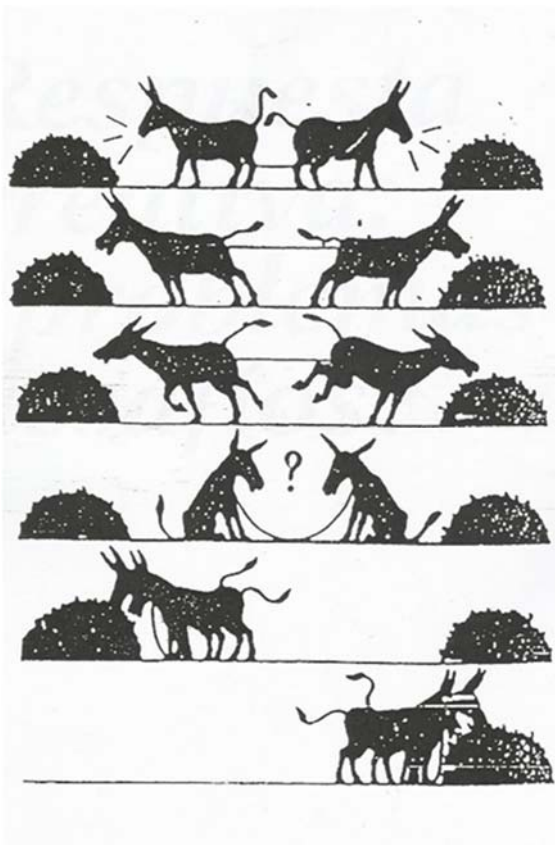
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a proponer alternativas ante la solución de un problema, a partir del pensamiento alternativo, consecuencial y de perspectiva • Desarrollar la capacidad de creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones. 	
CONTENIDO: Dinámica de grupo	
DESCRIPCIÓN: Los alumnos se reúnen en grupos de unas 6 personas, en los que se plantarán un problema y lo describirán en la ficha; también podemos plantear nosotros los problemas. Luego por parejas se distribuirán las valoraciones o respuestas: una pareja se encargará de las consecuencias negativas, otra pareja de las consecuencias positivas y finalmente una pareja se encargará de proponer una posible solución o alternativa. Algunos ejemplos de problemas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suprimir todos los asientos de los autobuses.</i> • <i>Que sea obligatorio llevar un pin o una pegatina que indicara nuestro estado de ánimo.</i> • <i>Eliminar los deberes de las escuelas.</i> • <i>Prohibir el petróleo y permitir sólo la energía eólica y solar.</i> 	

<p>Problema 1: <i>Eliminar los deberes de las escuelas</i></p> <p>Consecuencia negativa: Ninguna</p> <p>Consecuencia positiva: Tenemos más tiempo para nuestras cosas.</p> <p>Alternativa: Eliminar los deberes para casa, y únicamente hacer en clase lo que dé tiempo.</p>
<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Actividad que refleja la falta de recursos para la solución de los problemas, pues sus propuestas y pensamientos van en una sola dirección, la mayoría de las veces, en su propio beneficio.</p>

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 5: “No tan necios estos asnos”

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar situaciones de responsabilidad y de toma de decisiones conjunta. Reflexionar sobre nuestro comportamiento en situaciones de conflicto. 	
<p>CONTENIDO: Dinámica de grupo.</p>	<p>Tº: 10’</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>El profesor reparte a cada grupo de 2 o 3 personas una fotocopia de la ficha “No tan necios estos asnos”. Juntos deberán construir una historia, colocando las viñetas en orden según su historia. Para ello, se recortan las viñetas y se les pide que construyan la historia con las viñetas por grupos.</p> <p>Dar un tiempo, y luego exponer las historias ante el gran grupo.</p> <p>NOELIA Y SANDRA (1ºC): <i>Érase una vez dos burritos que siempre iban atados de la misma cuerda. Cuando querían hacer cosas por separado no podían,</i></p>	



hasta llegaban a enfadarse, por lo que un día decidieron que no se enfadarían nunca más, y que se turnarían para hacer las cosas juntos, cada vez uno acompañaría al otro y así resolvieron su problema.

SUGERENCIAS: Dar las viñetas desordenadas para 2º, y al acabar la actividad, los alumnos reunidos y comentarán cuál es el orden lógico de las viñetas.

EVALUACIÓN:

- ¿estas viñetas evocan situaciones concretas de la vida cotidiana?

Richard (1ºC): “que somos como estos burros”

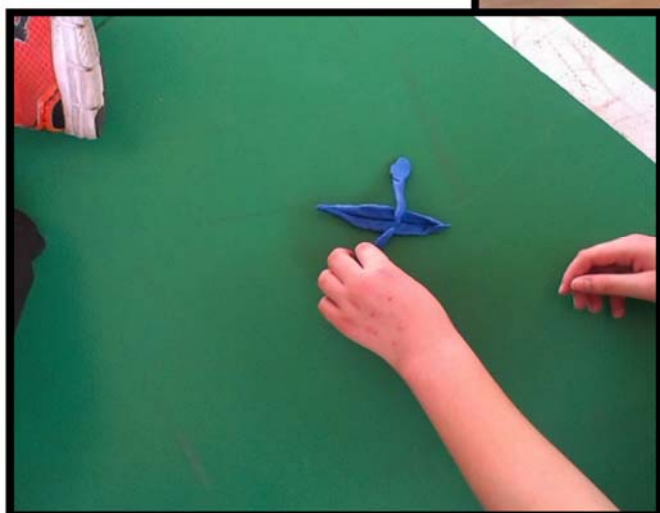
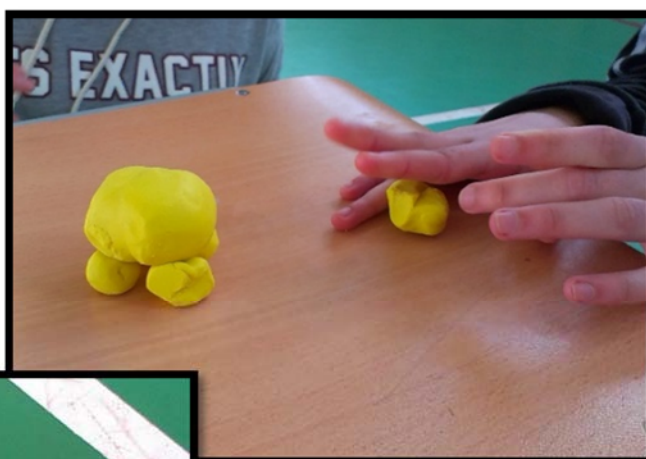
Adriana (1ºC): pues eso lo serás tú...

Raquel (2ºC): si claro, cuando hay que hacer algo en equipo

- ¿se ha visto alguien alguna vez en esta situación? ¿cómo han terminado esas situaciones?

Lucie (2ºC): a veces, nos enfadamos en lugar de ayudarnos en el equipo

Zaira (1ºC): pues si hablamos entre nosotros es más fácil que nos entendamos y sepamos lo que cada uno necesita.



FASE 6

SESIÓN 15

OBJETIVOS:

- Proponer mecanismos de participación para la toma de decisiones grupales.
- Desarrollar la capacidad creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones.

TÉCNICAS:

- Participación y solución de problemas grupales.
- Fútbol Sala y Acrosport.

MATERIALES: balón de fútbol sala, colchonetas, música, DVD y proyector

DESCRIPCIÓN:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: ME DERRITO

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Proponer mecanismos de participación para la toma de decisiones grupales. • Desarrollar la capacidad creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones. 	
CONTENIDO: Juego de fuerza-relajación	T °: 10'
DESCRIPCIÓN: Se divide la clase en grupos de 6 o 7 personas. Todos los componentes del grupo se enumeran y van a estar corriendo y bailando por toda la sala mientras suene una música. En un momento dado el profesor parará la música y dirá un número de los repartidos entre los componentes del grupo (del 1 al 6 o al 7). Ese número va a ser “mantequilla” y va a simular que se derrite. El resto del grupo debe correr y colocarse a su alrededor para sujetarlo y que no se caiga al suelo al “derretirse”. Si no podemos más lo podemos dejar suavemente en el suelo, pero nunca se debe caer sin la ayuda de los compañeros.	
SUGERENCIAS: dependiendo del nivel de confianza, se pueden agrupar por afinidad o no.	
EVALUACIÓN: Hacer una reflexión general del resultado y organización grupo, así como las decisiones tomadas y las consecuencias.	

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: FUTBOLÍN HUMANO

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes cooperativas y participativas. • Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común.
--

CONTENIDO: Juego motor	T °: 15'
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Este juego consiste en jugar un partido de fútbol entre dos equipos a modo de fútbolín, o sea con los compañeros cogidos de las manos. Dividir la clase en dos equipos de igual nº de jugadores cada uno, e igual número de chicas o chicos en cada equipo. Todos ellos se colocarán en unas líneas de juego, cogidos de las manos por cada fila de jugadores. Nosotros les describiremos el número de jugadores por cada una de las líneas (por ejemplo: 3 delanteros, 4 medios, 2 defensas y 1 portero). Solamente pueden desplazarse por la línea que ocupan, y únicamente pueden soltar sus manos para girarse y cambiar de sentido según el ataque o la defensa. Al menos hay que tener un pie en dicha línea. No se podrá marcar gol si se sueltan las manos. Si un compañero cae habrá que esperarle.</p> <p>Dar la oportunidad a todos para probar todas las posiciones. Según el tiempo disponible podemos estar más o menos tiempo realizando esta actividad, pero al menos habría que dar unos 15' de juego.</p>	
<p>SUGERENCIAS: Se irá rotando las posiciones. Intercalar chicos y chicas.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Puesta en común. Expresión libre de: Impresiones, emociones sentidas, y opiniones diversas. En general se lo pasaron genial en 2º y en 1º querían jugar al “fútbol normal”.</p>	



ACTIVIDAD 3: RETO 6: NUESTRA PIRÁMIDE

<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer mecanismos de participación para la toma de decisiones grupales. • Desarrollar la capacidad creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones. 	
CONTENIDO: Juego motor de acrosport	T °: 15'
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>En los mismos grupos que antes, deben conseguir una pirámide con las siguientes consignas:</p>	

- de 3 alturas
- mantenerla durante 5''
- todos los componentes del grupo deben participar de alguna manera
- pueden usar colchonetas de protección
- se dejan 10' para su confección

Al terminar el tiempo, cada grupo saldrá a exponer su propuesta mientras el resto observa y valora con un aplauso más o menos fuerte aquella pirámide que más le haya gustado.

SUGERENCIAS: Al final, se puede proponer una pirámide conjunta de todo el grupo.

EVALUACIÓN: Hacer una reflexión grupal sobre el objetivo, las decisiones, las consecuencias, la organización grupal y el resultado final.



PARTE FINAL

ACTIVIDAD 4: PowerPoint “El ciego”

OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Proponer mecanismos de participación para la toma de decisiones grupales. • Desarrollar la capacidad creativa y el sentido crítico para la toma de decisiones. 	
CONTENIDO: Dinámica de grupo	T °: 10'
DESCRIPCIÓN: Se trata de un pequeño ejemplo de cómo pueden cambiar las situaciones si cambiamos de estrategia especialmente en la manera de enfrentarnos a un problema.	
EVALUACIÓN: Observar las expresiones de los alumnos.	

FASE 6

SESIÓN 16

OBJETIVOS:

- Desarrollar actitudes cooperativas y participativas.
- Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común.
- Reconocer el esfuerzo individual para el resultado de un equipo.

TÉCNICAS:

- Dilema moral de un caso deportivo real.
- Colaboración en el objetivo común.
- La resistencia aeróbica.

MATERIALES: prensa deportiva, raquetas de bádminon, volantes, conos

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

ACTIVIDAD 1: EL CASO DE TORRES

OBJETIVOS:

- Desarrollar actitudes cooperativas y participativas.
- Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común.

CONTENIDO: Dilema moral. Valores éticos. Prensa deportiva.

Tº: 10'

DESCRIPCIÓN:

Realizar la lectura de la siguiente noticia deportiva y responder a las cuestiones que aparecen en la ficha. Se trata de un pequeño ejemplo de cómo pueden cambiar las situaciones si cambiamos de estrategia especialmente si trabajamos en equipo para lograr un objetivo común.

FERNANDO TORRES, BOTA DE ORO DE LA EUROCOPA



*Al triunfo de España en esta Eurocopa cabe sumar otro logro: **la proclamación de Fernando Torres como Bota de Oro del torneo.** El delantero de Fuenlabrada, que estuvo a punto de quedarse sin Eurocopa por su discreta temporada en el Chelsea, ha marcado tres goles en Polonia y Ucrania y hasta pudo anotar un cuarto en el minuto 86 del partido frente a*

*Italia, aunque prefirió asistir a su compañero de equipo, Juan Mata, para que sellara la goleada de España. Su solidaridad, finalmente, no le ha costado el reconocimiento de Pichichi del torneo, puesto que, aunque ha empatado a goles con Dzagoev, Cristiano Ronaldo, Mandzukic, Balotelli y Mario Gómez y ha ofrecido las mismas asistencias que el alemán, **ha marcado sus tantos en menos minutos jugados (189) que el delantero del Bayern de Múnich (280)**. Con el galardón y el gol anotado frente a Italia, Fernando Torres alarga su idilio con la Eurocopa y recupera los recuerdos del mágico gol que marcó ante Alemania en Viena, hace cuatro años, y que propició la victoria de España en la Eurocopa de 2008. Aquel triunfo fue la semilla de la imparable España de hoy en día, de La Roja que es capaz de ganar a Italia en una final por 4-0. Fernando Torres ha sido protagonista del éxito y, además, ya tiene su Bota de Oro.*

CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Crees que hizo bien Fernando Torres? ¿por qué?
- ¿qué hubieses hecho tú en su lugar?
- ¿se merecía el nombramiento de “pichichi” del torneo?

Razona tus respuestas

SUGERENCIAS: pedir a los alumnos que busquen en prensa otros casos o noticias similares y los traigan a clase para comentarlos.

EVALUACIÓN:

Aunque que todos reconocieron el buen hacer del futbolista, fueron muy curiosas las respuestas. La mayoría de los chicos contestó que hubiese ido a meter gol, y gran parte de las chicas respondió que hubiesen hecho lo mismo que Fernando. Todavía nos queda trabajo con los participantes masculinos, envueltos de una competitividad poco sana.

PARTE PRINCIPAL

ACTIVIDAD 2: RETO 7. CARRERA COOPERATIVA

OBJETIVOS:

- Desarrollar actitudes cooperativas y participativas.
- Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común.
- Desarrollar la resistencia aeróbica.

CONTENIDO: Juego de resistencia aeróbica

T °: 20'

DESCRIPCIÓN:

Esta es una actividad algo más dura que todas las anteriores, pero con unos resultados muy satisfactorios generalmente, dada la motivación que supone en los alumnos realizar y lograr este reto.

<p>Se divide a los alumnos en 4 equipos, con igual número de chicos y de chicas por equipo. Los cuales tendrán que realizar una carrera de relevos de forma cooperativa, es decir, al final, todos ganan. La actividad consiste en lograr realizar un determinado número de vueltas (por ejemplo, 100) a una pista en un tiempo determinado (por ejemplo, 10'). Cada equipo se coloca en una de las esquinas, y de cada equipo saldrá un corredor cada vez, que realizará el recorrido, la vuelta completa, hasta volver a su esquina. De manera que únicamente habrán 4 corredores en la pista a la vez, es decir, habrán hecho 4 vueltas en cada turno de relevos. El resto del equipo esperará en la esquina que se le asigne y allí tomará el relevo de su compañero anterior. Así irán repitiendo esta acción durante toda la duración del juego. Lo importante es colaborar y realizar cada uno su vuelta al ritmo personal que pueda.</p> <p>Al finalizar el tiempo, el profesor y los alumnos harán un recuento conjunto de las vueltas realizadas por cada equipo gracias a la colaboración de todos, y si se llega al nº de repeticiones propuesta por el profesor se dará el reto por conseguido y se obtendrá el premio correspondiente.</p>
<p>SUGERENCIAS: se puede hacer coincidir con unidad de condición física</p>
<p>EVALUACIÓN: Ficha evaluación grupal del reto.</p> <p>En general les gustó la actividad, y todos corrieron más o menos. Se logró la cooperación para una actividad tan dura como suele ser la resistencia aeróbica. Además en los más resistentes creció su ego, pues presumían de sus logros.</p>

ACTIVIDAD 3: Premio Reto 6.

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes situaciones de confianza, de respeto y de responsabilidad. • Reflexionar sobre las injusticias que se producen en el mundo por diferentes causas: desigualdad, riqueza, poder... 	
<p>CONTENIDO: Juego libre.</p>	<p>T °: 10'</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Permitir que los alumnos jueguen libremente con algún tipo de material facilitado; pudiendo jugar a lo que ellos decidan y con quien decidan.</p> <p>Material prestado: frisbee, bate y pelota de beisbol, y 4 conos.</p>	
<p>EVALUACIÓN:</p> <p>Este material ha sido utilizado en las últimas sesiones de clase por lo que los alumnos conocen ya juegos y lo saben emplear. Se nota, pues enseguida unos han hecho equipos mixtos para jugar a béisbol y el resto, han jugado libremente al frisbee.</p>	

PARTE FINAL

ACTIVIDAD 4: MASAJE COLECTIVO

OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes cooperativas y participativas. • Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común. • Practicar la confianza en grupo. 	
CONTENIDO: Juego de colaboración.	T °: 6-10'
DESCRIPCIÓN: Reunidos todo el grupo en un círculo grande, se colocarán mirando hacia el compañero que tienen a su derecha, se cogen por los hombros, y deberán dar un masaje relajante y agradable al compañero de delante, desde los hombros hasta la espalda. Durante al menos unos 3 minutos, pasado el tiempo, el profesor indicará un giro de 180°, cambiando las posiciones. Y se repetirá la tarea, donde ahora le daremos el masaje a otro y a nosotros nos lo da a quien se lo dimos nosotros anteriormente.	
SUGERENCIAS: añadir música ambiental y relajante.	
EVALUACIÓN: El resultado ha sido satisfactorio en todos los grupos, aunque no en todos los alumnos; siempre hay alumnos/as más tímidos y con vergüenza, son los menos. Otros querían repetir.	

FASE 7
UNIDAD DIDÁCTICA COOPERATIVA “TÚ COMPARTES, TÚ SABES” Una propuesta diferente de trabajar el Fútbol en 2º ESO
SESIÓN 17-22

OBJETIVOS:

- Desarrollar actitudes cooperativas y participativas hacia el resto de la comunidad educativa.
- Experimentar situaciones de solidaridad.

TÉCNICAS:

- Técnica de aprendizaje cooperativo: Puzzle de Aronson.
- Por asamblea: Fútbol sala.
- Conocimiento compartido.
- Solidaridad en el aula.

MATERIALES: Guía del alumno, balones de fútbol sala, conos, tarjetas (roja, amarilla y azul) petos y otros solicitados por los equipos específicamente.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes cooperativas y participativas. • Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común. 	
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de aprendizaje cooperativo: Puzzle de Aronson. • Mediante asamblea: Fútbol sala. • Aprendizaje entre iguales. • Solidaridad en el aula. 	<p>Tº: 6-8 sesiones</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Tras una asamblea se acuerda el contenido a trabajar. Consiste en tratar una UDD como es la de fútbol sala mediante un aprendizaje cooperativo, dada la desventaja con la que participan los alumnos (chicas y chicos) que no practican este deporte, y las ganas y el conocimiento tan elevado del resto de alumnos que sí que practican “fútbol”.</p>	

Para ello hemos seleccionado una técnica de enseñanza-aprendizaje basada en la cooperación y el trabajo en equipo llamada Puzzle de Aronson cuya organización y preparación previa es fundamental para unos resultados idóneos.

ORGANIZACIÓN:

En primer lugar haremos la composición de los equipos. A ser posible con mismo número de chicas y de chicos. Estos equipos están compuestos por alumnos expertos en cada uno de los apartados o temas en los que queramos distribuir los técnicas a trabajar. Es importante que todos los equipos tengan un número de componentes al menos igual que el nº de temas expertos. Los componentes se repartirán los temas ente ellos, y en caso de duda, el profesor ayudará en la distribución.

Si se tiene gran número de alumnos con altos conocimientos, optaremos por repartirlos en los diferentes equipos.

PRIMERA PARTE : 1ª SESIÓN

Aquí se les explica los objetivos del trabajo, la organización y la manera de realizarlo, así como la evaluación. El número de equipos irá en función del número de alumnos, pues al menos se necesitarán 5 alumnos por equipo ya que en este caso hay 5 temas de expertos Así cada uno de los componentes deberá hacerse cargo de uno de los temas dentro de su grupo.

Por ejemplo:

EQUIPO A	TEMAS EXPERTOS	EXPERTO	ALUMNOS
1.	REGLAS DE JUEGO.	A1	
2.	ESPACIO DE JUEGO, LINEAS Y MATERIALES	A2	
3.	ARBITRAJE Y JUEGO LIMPIO	A3	
4.	ACTIVIDADES Y JUEGOS DE APRENDIZAJE	A4	
5.	TÁCTICA DE EQUIPO	A5	

EQUIPO B	TEMAS EXPERTOS	EXPERTO	ALUMNOS
1.	REGLAS DE JUEGO.	B1	
2.	ESPACIO DE JUEGO, LINEAS Y MATERIALES	B2	
3.	ARBITRAJE Y JUEGO LIMPIO	B3	
4.	ACTIVIDADES Y JUEGOS DE APRENDIZAJE	B4	
5.	TÁCTICA DE EQUIPO	B5	

SEGUNDA PARTE: 2ª – 3ª SESIÓN:

Reunión por grupos de expertos en Biblioteca para puesta en común de información y elaboración del tema de cada experto.

Traslado de información por temas a cada uno de los equipos por cada uno de sus miembros expertos.

TEMAS EXPERTOS	EXPERTOS
1. REGLAS DE JUEGO.	A1, B1, C1, D1
2. ESPACIO DE JUEGO, LINEAS Y MATERIALES	A2, B2, C2, D2
3. ARBITRAJE Y JUEGO LIMPIO	A3, B3, C3, D3
4. ACTIVIDADES Y JUEGOS DE APRENDIZAJE	A4, B4, C4, D4
5. TÁCTICA DE EQUIPO	A5, B5, C5, D5

TERCERA PARTE: PUESTA EN PRÁCTICA SESIONES (4ª – 5ª)

- Enseñanza-aprendizaje entre iguales: entrenamiento entre alumnos por grupo de expertos en actividades y táctica de equipo.
- Elaborar un trabajo recopilatorio de todos los temas trabajados para entregar al profesor.

CUARTA PARTE: 7ª – 8ª SESIÓN

- Realización de competición deportiva interna
- Arbitraje en la competición
- Registro de acontecimientos y datos para evaluación.
- Análisis de resultados
- Evaluación y calificación: heteroevaluación - Coevaluación – Autoevaluación
(ver anexo 6)

EVALUACIÓN:

Es una unidad diferente, especialmente en la evaluación y en la metodología en la que está basado un contenido tan especial del área.

Ha sido menos costoso de desarrollar, supongo que porque eran menos número de alumnos y ha sido más fácil trabajar en la biblioteca o en la clase la preparación del material, etc.

Finalmente, la elaboración y exposición de los murales-resumen por equipos de expertos ha sido muy enriquecedora.

FASE 7
UNIDAD DIDÁCTICA COOPERATIVA “TÚ COMPARTES, TÚ SABES” Una propuesta diferente de trabajar la Pelota Valenciana en 1º ESO
SESIÓN 17-22

OBJETIVOS:

- Desarrollar actitudes cooperativas y participativas hacia el resto de la comunidad educativa.
- Experimentar situaciones de solidaridad.

TÉCNICAS:

- Técnica de aprendizaje cooperativo: Mapa Conceptual a cuatro bandas.
- Mediante asamblea: Pelota Valenciana/raspall.
- Conocimiento compartido.
- Solidaridad en el aula.

MATERIALES: Guía del alumno, pelotas, guantes de protección, tarjetas (roja, amarilla y azul) petos y otros solicitados por los equipos específicamente.

DESARROLLO:

PARTE INICIAL

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes cooperativas y participativas. • Reconocer el valor del trabajo en equipo para el bien común. 	
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica de aprendizaje cooperativo: Mapa Conceptual a cuatro bandas. • Mediante asamblea: Pelota Valenciana/raspall. • Aprendizaje entre iguales. • Solidaridad en el aula. 	<p>Tº: 6-8 sesiones</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Tras convocar una asamblea en la que se decide el contenido a trabajar, se continúa la distribución de tareas. Consiste en tratar una UDD como es la de pelota valenciana mediante un aprendizaje cooperativo, dada la desventaja con la que participan los alumnos (hábiles/no hábiles) que no practican este deporte, y las ganas y el conocimiento tan elevado del resto de alumnos que sí que han practicado ya.</p>	

Para ello hemos seleccionado una técnica de enseñanza-aprendizaje basada en la cooperación y el trabajo en equipo más sencillo que la técnica empleada en 2º, llamado Mapa conceptual a cuatro bandas, cuya organización y preparación previa es fundamental para unos resultados idóneos. Y al finalizar usaremos el mapa conceptual cooperativo.

ORGANIZACIÓN:

En primer lugar haremos la composición de los equipos. A ser posible con mismo número de chicas y de chicos. Estos equipos están compuestos por alumnos expertos en el deporte de la Pelota Valenciana. Es importante que todos los equipos tengan un número de componentes, al menos igual que el nº de temas y el mismo nº de expertos. Los componentes se repartirán los temas ente ellos, y en caso de duda el compañero experto y el profesor ayudarán en la distribución.

PRIMERA PARTE : 1ª SESIÓN

Aquí se les explica los objetivos del trabajo, la organización y la manera de realizarlo, así como la evaluación. El número de equipos irá en función del número de alumnos, pues al menos se necesitarán 5 alumnos por equipo ya que en este caso hay 5 temas encargados Así cada uno de los componentes deberá hacerse cargo de uno de los temas dentro de su grupo Si no tenemos suficientes expertos podemos pedir voluntarios.

Por ejemplo:

EQUIPO A	TEMAS	Encargado	ALUMNO
1.	REGLAS DE JUEGO.	A1	
2.	ESPACIO DE JUEGO, LINEAS Y MATERIALES	A2	
3.	ARBITRAJE Y JUEGO LIMPIO	A3	
4.	MODALIDADES, ACTIVIDADES Y JUEGOS	A4	
5.	TÁCTICA DE EQUIPO Y COMPETICIONES	A5	

SEGUNDA PARTE: 2ª – 3ª SESIÓN:

Reunión por grupos de con la información aportada por profesor y por alumno experto y que deberán ampliar en biblioteca, harán la puesta en común y elaboración de cada tema encargado.



EQUIPO B	TEMAS EXPERTOS	EXPERTO	ALUMNOS
1.	REGLAS DE JUEGO.	B1	
2.	ESPACIO DE JUEGO, LINEAS Y MATERIALES	B2	
3.	ARBITRAJE Y JUEGO LIMPIO	B3	
4.	MODALIDADES, ACTIVIDADES Y JUEGOS	B4	
5.	TÁCTICA DE EQUIPO Y COMPETICIONES	B5	

TERCERA PARTE: PUESTA EN PRÁCTICA SESIONES (4ª – 5ª)

- Enseñanza-aprendizaje entre iguales: entrenamiento entre alumnos expertos de cada grupo en actividades y táctica de equipo, para mejorar resultados durante las partidas.
- Elaborar un trabajo resumen por grupos a modo de mapa conceptual de todos los temas trabajados para exponer al profesor.

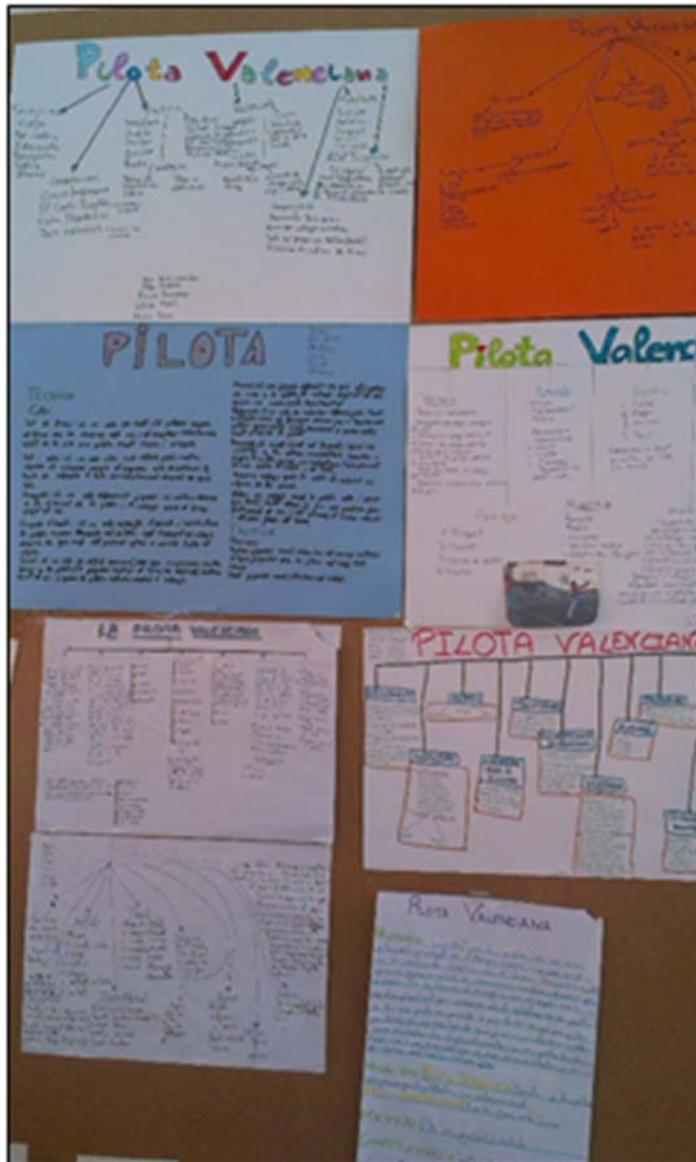
CUARTA PARTE: 7ª – 8ª SESIÓN

- Realización de exposiciones.
- Registro de acontecimientos y datos para evaluación.
- Análisis de resultados.
- Evaluación y calificación: Presentación Mapas conceptuales (mural-resumen) y valoración profesor con rúbrica (ver anexo 6).

EVALUACIÓN:

El trabajo de esta manera, resulta costoso de enseñar y transmitir a los alumnos. Hay que superar muchos estereotipos, muchos malos hábitos de trabajo y responsabilidad. Sin embargo el resultado es muy satisfactorio para alumnos y profesor.

Finalmente, la elaboración y exposición de los murales-resumen por equipos de expertos ha sido muy enriquecedora.



6.2.3. Parte final.

Al finalizar la aplicación del programa, se procedió de nuevo a pasar los cuestionarios a todos los alumnos que participaron tanto en el grupo experimental como en el de control y actividades de evaluación a los grupos experimentales. Así como también nos dieron su opinión final los profesores que realizaron las entrevistas al inicio del programa.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conclusiones de grupo y evaluación final. 2. Recogida de datos. |
|---|

FASE FINAL

SESIONES 23 – 24

OBJETIVO:

- Realizar una evaluación final sobre todo el proceso realizado.

ACTIVIDAD 1: DECÁLOGO DEL JUEGO LIMPIO

OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a expresar opiniones y tomar decisiones en primera persona. 	
CONTENIDO: Tarea individual	T °: 10'-15'
SUGERENCIAS: esta actividad puede realizarse al finalizar la sesión 16, antes de las últimas UDD o después.	
DESCRIPCIÓN: Repartir una ficha (ver anexos) y rellenar individualmente cada alumno su opinión sobre lo que debe ser el Juego Limpio.	

ACTIVIDAD 2: SISTEMA DE VALORES

OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el sistema de valores de los alumnos, y sus posibles cambios al finalizar el programa. 	
CONTENIDO: Tarea individual	T °: 10'-15'
DESCRIPCIÓN:	

Volver a pasar la ficha “Tu sistema de valores” (ver anexos), que los alumnos deberán volver a rellenar individualmente, para luego hacer la puesta en común conjuntamente.

ACTIVIDAD 3:

OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del Programa por parte de los alumnos y conclusiones. 	
CONTENIDO: Tarea individual/ tarea grupal	T °: 30'
DESCRIPCIÓN: <ol style="list-style-type: none"> 1. Volver a pasar los cuestionarios de principio del programa (ver anexos). • Los alumnos deben rellenar otra vez las Escalas CSA, RDS, SDSS, de forma individual y con opiniones personales. 2. Valoración grupal del programa: puesta en común y opiniones en voz alta. 	

TERCERA PARTE:

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

7. 1. RESULTADOS REFERENTES A LA EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Hemos recopilado los resultados obtenidos con las tres escalas utilizadas para la obtención de datos cuantitativos y a continuación presentamos su análisis estadístico. Tanto los resultados de la Escala de Clima Social del Aula (CSA), como la ESCALA RDS y la Escala SDSS han sido analizados con el Kruskal-Wallis Test (de William Kruskal y W. Allen Wallis, 1952). Esta prueba estadística es una versión similar al ANOVA y una extensión del WILCOXON, que se utiliza para valoraciones de 3 o más grupos. La prueba de Kruskal-Wallis es un método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población. Intuitivamente, es idéntico al ANOVA con los datos reemplazados por categorías. La estadística no paramétrica es una rama de la estadística que estudia las pruebas y modelos estadísticos cuya distribución subyacente no se ajusta a los llamados criterios paramétricos. Su distribución no puede ser definida a priori, pues son los datos observados los que la determinan. La utilización de estos métodos se hace recomendable cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución conocida, cuando el nivel de medida empleado no sea, como mínimo, de intervalo. Y en este análisis de varianza la clásica F (significatividad estadística) de ANOVA es reemplazada por la función de probabilidad Xi (chi-square), ya que no asume una distribución normal de los datos, en oposición al tradicional ANOVA. Sin embargo, sí asume, bajo la hipótesis nula, que los datos vienen de la misma distribución. El estudio del clima con estas escalas se ha realizado con todos los sujetos y grupos conjuntamente, ya que era una muestra muy pequeña.

➤ ANÁLISIS A): resultados de la escala sobre clima social del aula.

Para el análisis del cuestionario Escala de Clima Social del Aula (CSA) se han tomado como referencia los indicadores de fiabilidad considerados en la elaboración de esta escala donde se obtuvo el *alfa de Cronbach* (N=348; $\alpha= 0.9215$) para Secundaria (Pérez, A., Ramos, G. y E. López, 2008), lo que significa una consistencia interna en general muy alta. La escala está compuesta por 55 ítems o cuestiones, 11 de ellas sobre datos personales y 44 ítems con respuestas tipo Likert con un rango de cuatro posibles respuestas que oscilan entre “(1) *nunca*- (2) *a veces*-(3) *bastante*-(4) *siempre*”. La escala fue elaborada y validada tanto para primaria como para secundaria, en base a la validez de contenido, la validez del constructo y la fiabilidad de los ítems. Un aspecto importante

a tener en cuenta antes de ver el análisis es que el valor de las respuestas que en este cuestionario se utiliza no es proporcional a lo que significa aunque es una buena aproximación; por ejemplo, “4= siempre” no es el doble que “2= a veces”. Así que simplemente diremos que el valor mediano de este cuestionario se sitúa en los 2 puntos. A partir de aquí se ha realizado un análisis factorial determinando las puntuaciones medias, la desviación estándar y la significatividad mediante la probabilidad Xi. El análisis factorial se ha realizado sobre los siguientes factores:

FACTOR 1: Relación, Interés y Comunicación.

FACTOR 2: Cohesión y Satisfacción.

FACTOR 3: Competitividad.

Los datos obtenidos en esta investigación con el primer cuestionario fueron los siguientes:

Tabla 10. Análisis factorial Escala 1 (CSA) en grupo experimental pre y post.

FACTORES	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Exp	Pre	263	2,433	1,113	0,277
2	Exp	Pre	303	2,446	0,964	0,917
3	Exp	Pre	86	2,337	0,889	0,163
1	Exp	Pos	185	2,314	1,052	
2	Exp	Pos	217	2,452	0,912	
3	Exp	Pos	61	2,525	0,808	

En cuanto al grupo de control encontramos que entre todas las puntuaciones de los alumnos se da una media superior a los 2 puntos para todos los factores del cuestionario, por lo que todos los factores obtienen una puntuación por encima de esta mediana antes de realizar el programa y después de realizarlo. Sí que se observa un ligero descenso de las puntuaciones en los factores de *Cohesión y satisfacción*, así como en la *Competitividad* conforme se desarrolla el curso escolar, aunque esa diferencia no sea significativa. Este grupo de control presenta valores medios ligeramente más bajos en estos dos factores respecto al nivel inicial. Podemos considerarlo como un empeoramiento del clima social del aula según el avance del curso, pudiendo ser debido a una falta de intervención en este sentido, ya que el docente es el mismo en todos los grupos.

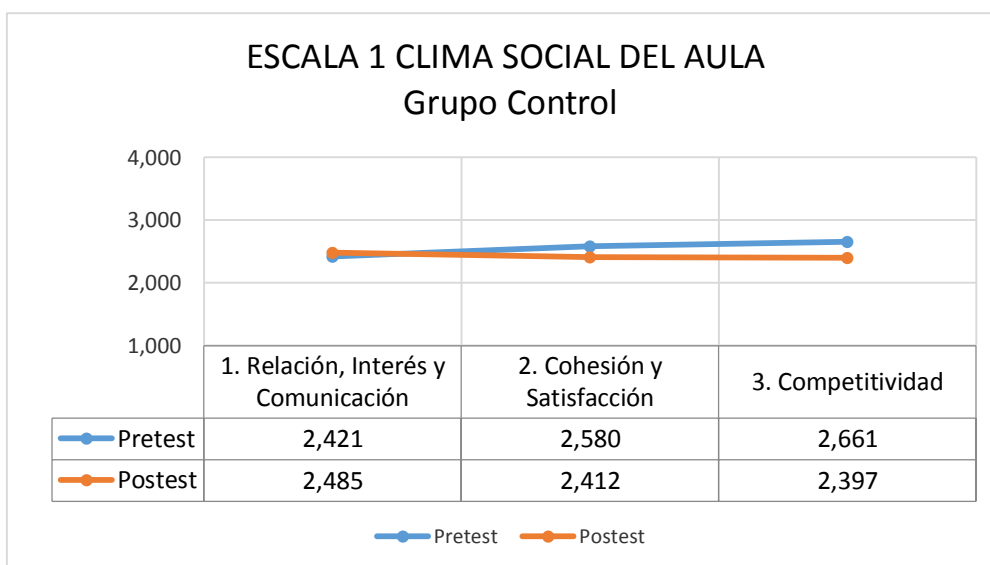


Gráfico 12. Resultados escala 1 CSA en grupo control.

Respecto a los resultados del grupo experimental en el cuestionario 1 sobre el Clima Social del Aula podemos observar que las medias se sitúan también por encima de los 2 puntos como resultado grupal, produciéndose un aumento ligero de estos valores en los factores de *Cohesión y satisfacción* tras la aplicación del programa y respecto de su valoración inicial, aunque la desviación típica en el posttest sea alta y por tanto la significatividad sea muy baja (>0.05) tal y como se observa en la tabla (10) anterior.

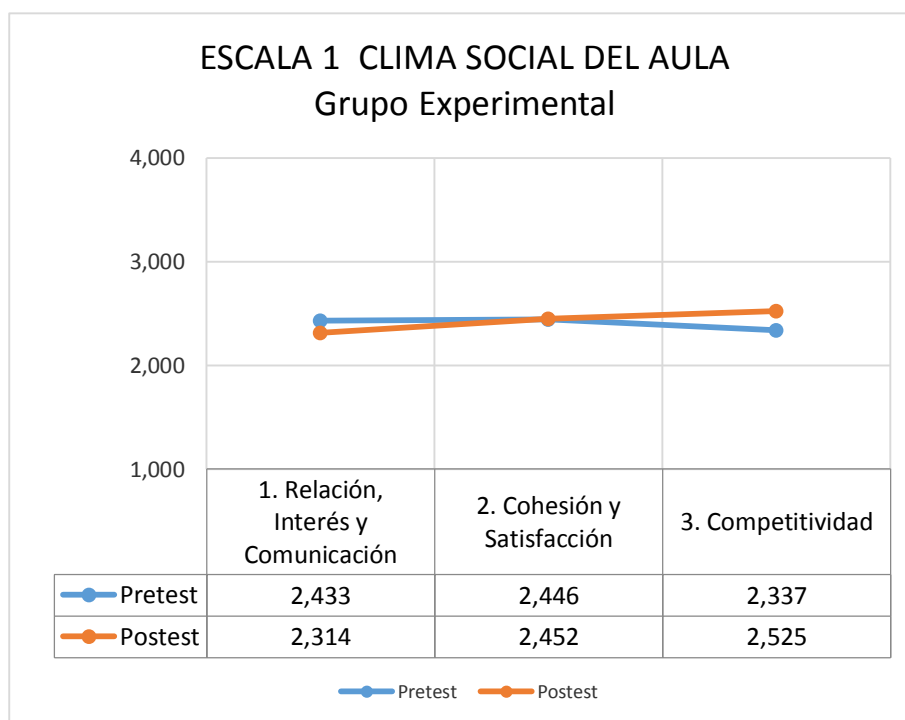


Gráfico 13. Resultados escala 1 CSA en grupo experimental.

Este aumento de la competitividad puede ser considerado como un aspecto negativo si se tienen en cuenta los ítems 23 (*A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros*), 33 (*En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros*) y 51 (*Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros*) que ya figuran en el cuestionario original con una varianza del 8.03% ($\alpha=0.582$) proponiéndose su revisión. Sin embargo puede tomarse en un sentido positivo si valoramos los ítems 24 (*Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros*) y 42 (*Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas*).

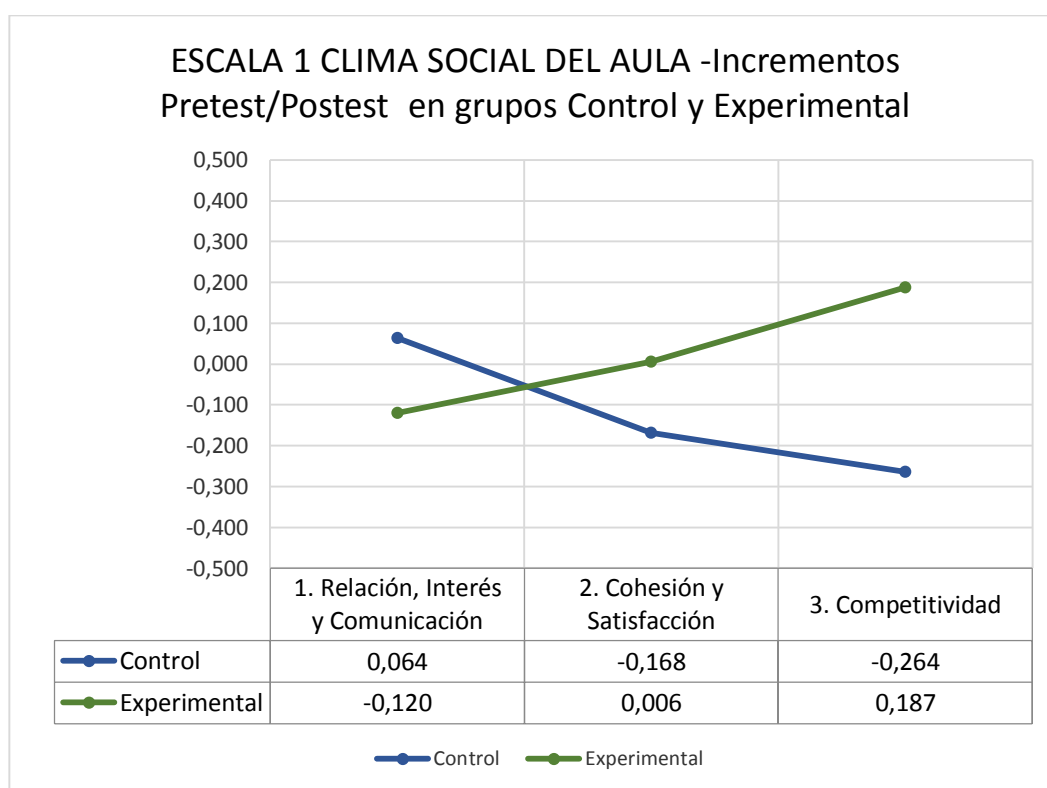


Gráfico 14. Comparativa resultados CSA.

En el gráfico 14, se presentan los incrementos globales de puntuaciones medias en cada uno de los factores del cuestionario, en postest, respecto de las puntuaciones del pretest. Es evidente el empeoramiento (-0.1 y -0.2) sufrido por el grupo de control, frente al aumento de los factores de *Cohesión y satisfacción* (+0.006) y el factor *Competitividad* (+0.187) en el grupo de control, fundamentalmente debido a la intervención educativa realizado, aunque estos incrementos sean mínimos y poco significativos estadísticamente.

Para profundizar un poco más en el análisis de datos exponemos algunos resultados significativos a tener en cuenta en cada uno de los factores, ya que ellos abarcan una serie de dimensiones en las que se incluyen actitudes y conductas vinculadas al clima de la clase y a la percepción de los alumnos en este tema.

Las preguntas nº 12 y 13 del cuestionario hacen referencia a la dimensión de la *relación y comunicación* (factor 1) entre profesores y alumnos, y los alumnos en cada uno de los grupos investigados dicen lo siguiente:

En el grupo de control, al inicio estaban divididas sus opiniones y al final parece que se concentraron las respuestas en 2(*a veces*) y 4 (*siempre*). Mientras que el grupo experimental de 2C presenta mayor número de respuesta en 2 (*a veces*) y 3(*bastante*), y disminuyen en 1 (*nunca*) respecto del pretest y posttest. Justo al revés del 1C, donde sus respuestas post test se ven empeoradas con un mayor número de alumnos que responden 1(*nunca*) en el posttest.

Para facilitar la lectura y análisis de los histogramas siguientes presentamos una leyenda general de los gráficos que se presentan a continuación:

lecturas histogramas	
fila gráficos 1	global
	Chico y pretest
	Chica y posttest
fila gráficos 2	resultados globales
	1ºB pretest (control)
	1ºC pretest (experimental)
	1ºB posttest (control)
	1ºC posttest (experimental)
fila gráficos 3	pretest 1º (B y C)
	posttest 1º (B y C)
fila gráficos 4	pretest 2º (B y C)
	posttest 2º (B y C)

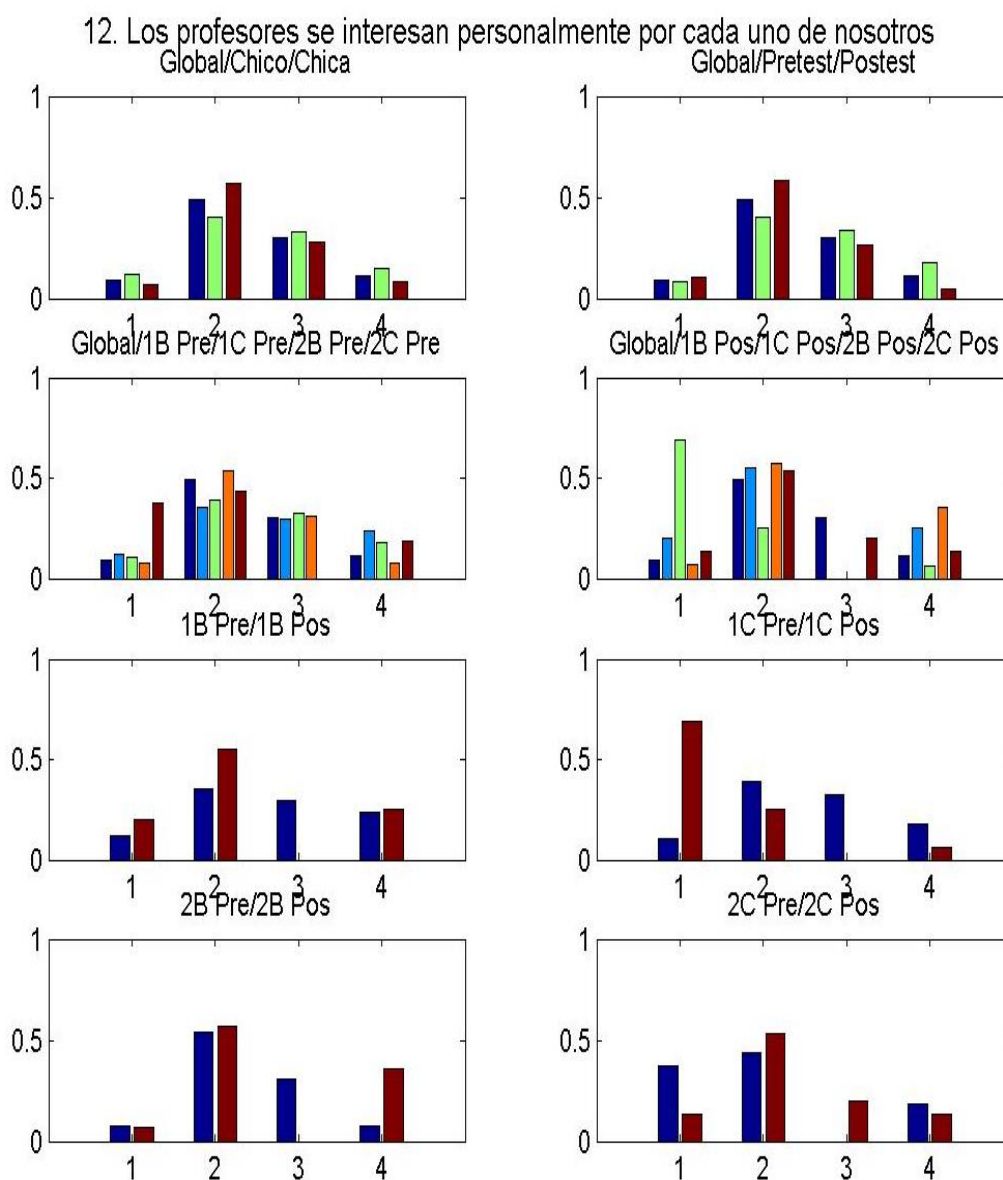


Gráfico 15. Comparativa resultados ítem 12 del CSA.

En el ítem (13), los resultados nos indican que hay una mejor percepción del trato con el profesor en el postest en relación a los grupos experimentales. Al igual que ocurre en el ítem (14) cuyos resultados son muy interesantes dado el trabajo realizado con el grupo experimental y que reflejaría este trabajo sobre inteligencia emocional llevado a cabo en el programa aplicado:

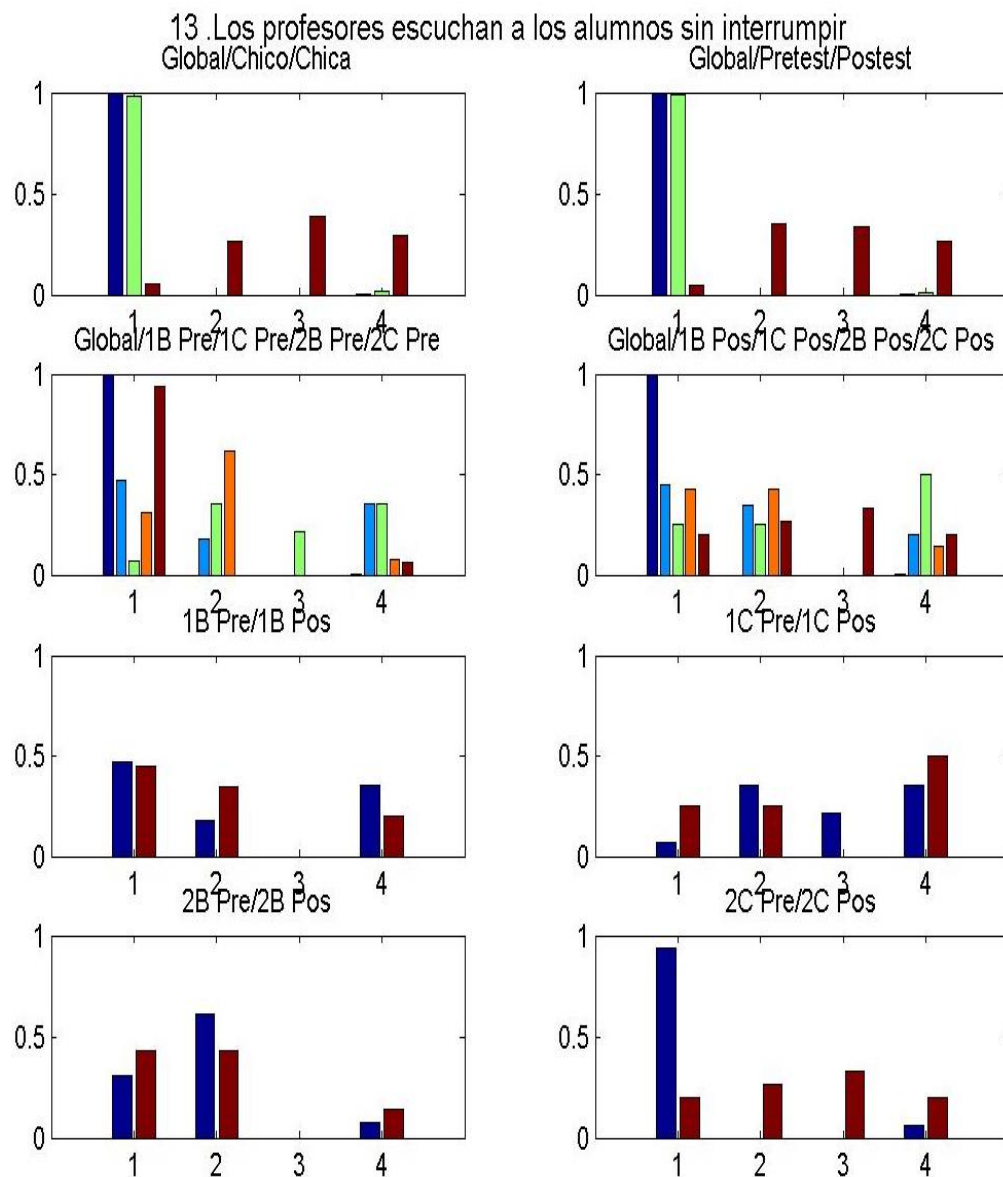


Gráfico 16. Comparativa resultados ítem 13 del CSA.

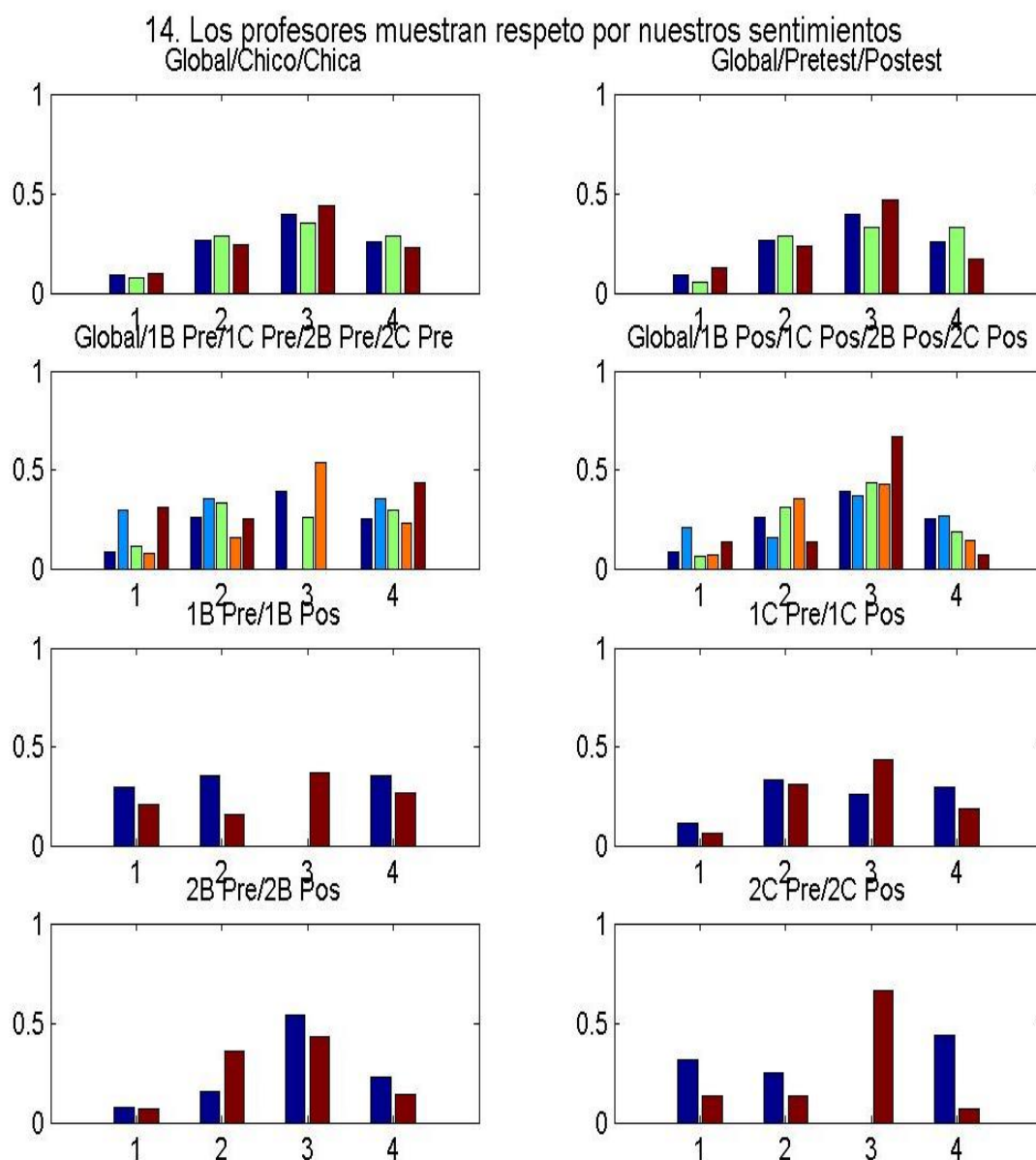


Gráfico 17. Comparativa resultados ítem 14 del CSA.

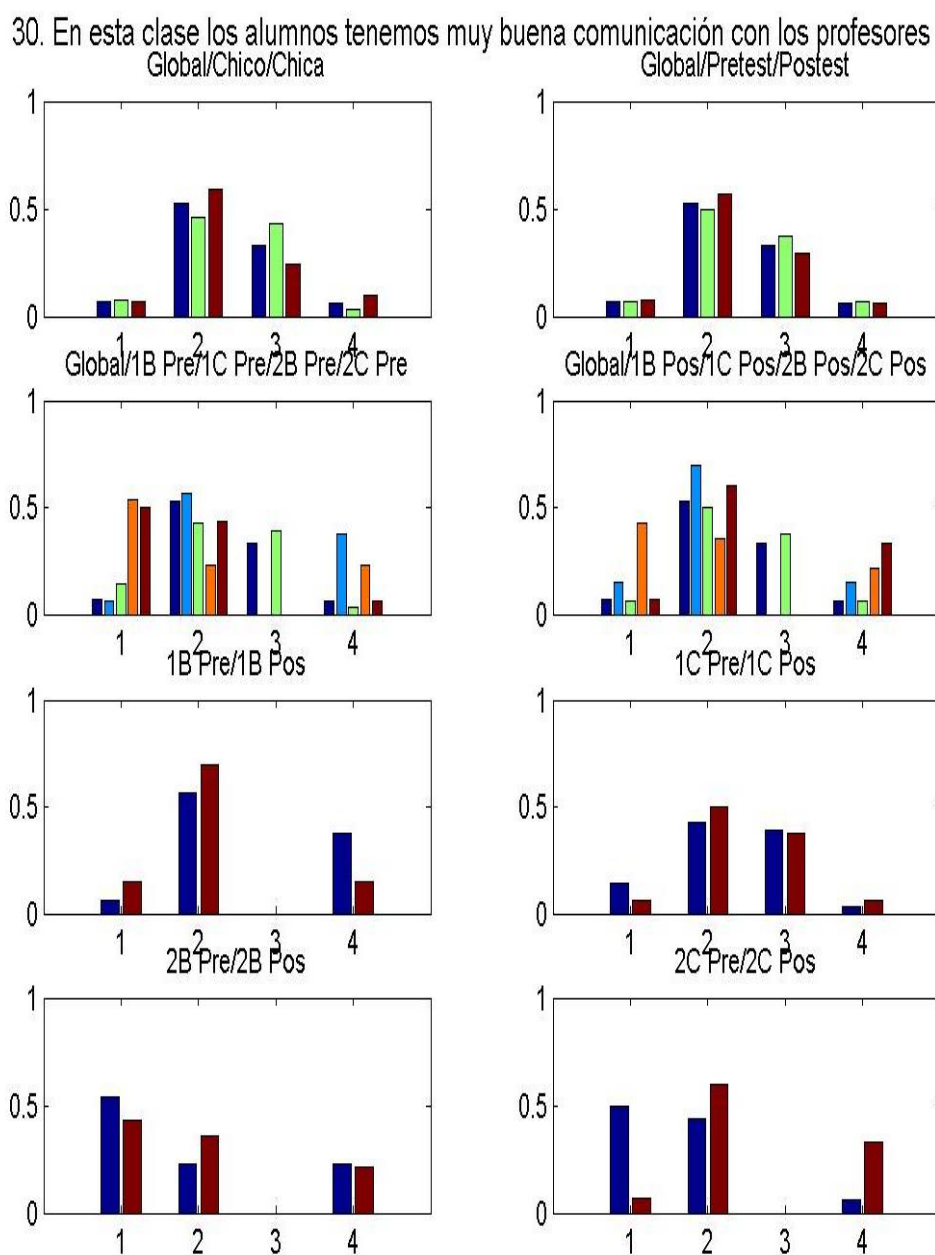


Gráfico 18. Comparativa resultados ítem 30 del CSA.

En este histograma, observamos el ítem (30), como en los grupos experimentales va mejorando la percepción del alumnado tras su tratamiento en el programa experimental, mientras que en los grupos de control no hay casi variaciones al respecto.

En cuanto al factor 2. *Cohesión y satisfacción*, podemos comprobar el ítem nº 25 y 35, con respuestas interesantes es el referido a la percepción de los alumnos hacia sus propias relaciones:

35. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.

Aquí observamos un ligero incremento de las respuestas dadas en pretest a las dadas en posttest para los diferentes grupos experimentales. Respecto a la dimensión de *cohesión y satisfacción* la pregunta “35. los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros”, nos da información sobre los grupos experimentales y especialmente en 1C, que sitúan la mayoría de sus respuestas entre 2 (*a veces*) y 3(*bastante*) puntos, mientras que en pretest sus respuestas mayoritarias estaban situadas en 2 puntos.

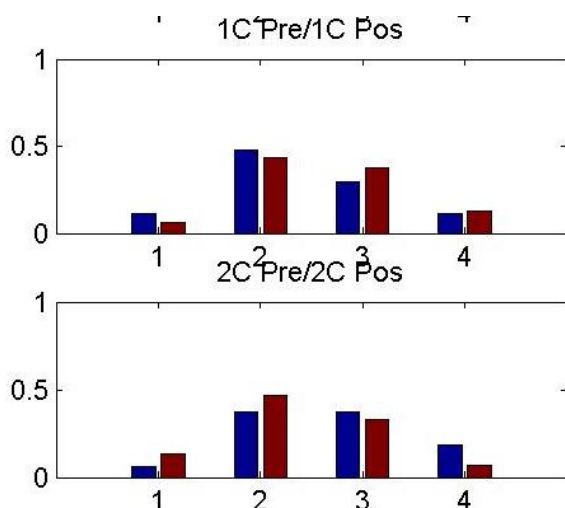


Gráfico 19. Comparativa resultados ítem 35 del CSA.

Observamos también el ítem 25. *El aula es un lugar donde me siento solo*; prácticamente todos los alumnos contestan: (1) *nunca*.

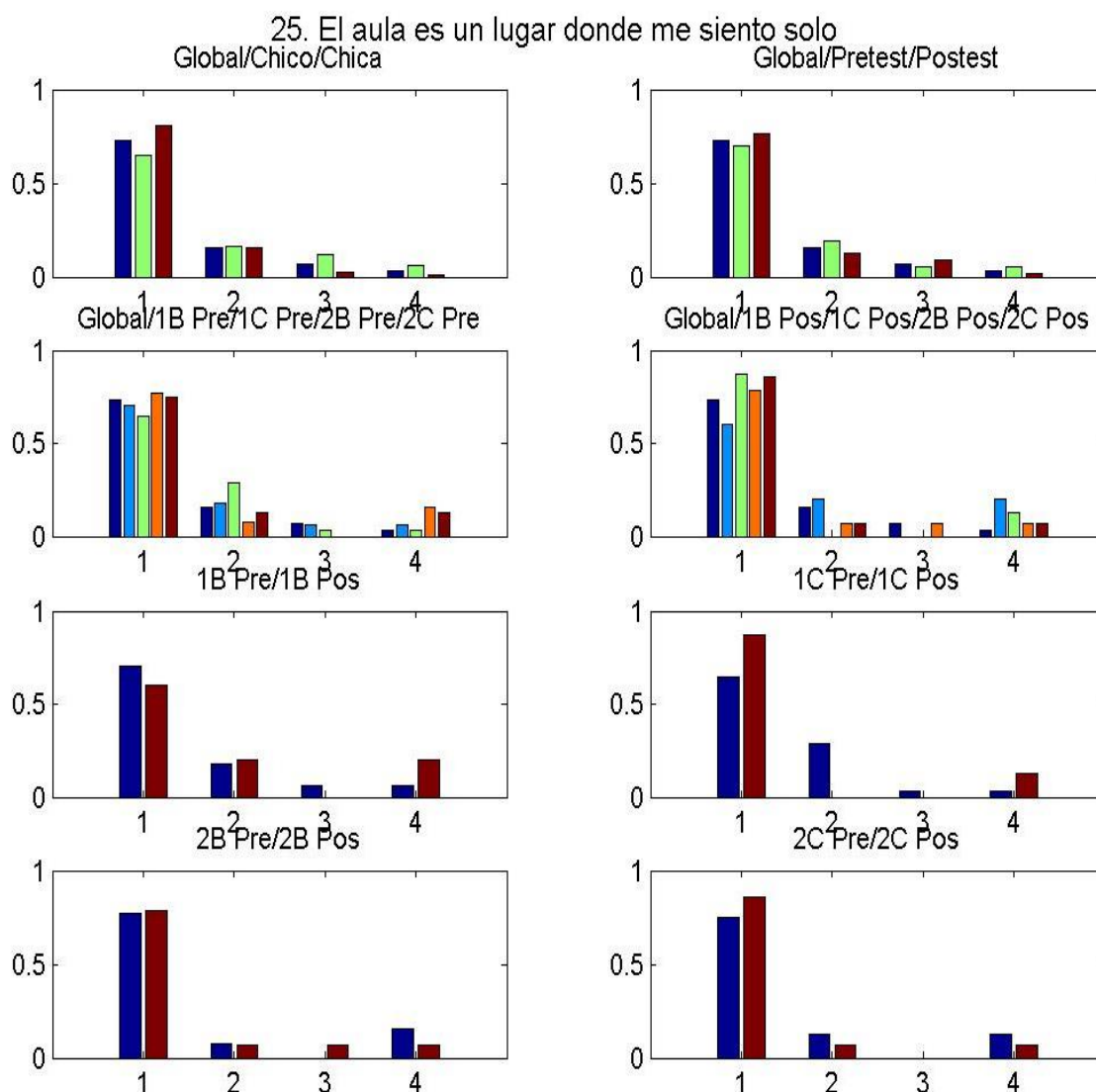


Gráfico 20. Comparativa resultados ítem 25 del CSA.

Sin embargo, deberíamos tener en cuenta esta percepción del alumnado sobre el sentimiento de compañía, es decir que nadie se encuentra identificado con la soledad en el aula; por lo que debemos tener en cuenta esta situación propicia para trabajar determinados contenidos, procedimientos, actitudes y competencias, en la medida que fuese posible. Pues es una percepción generalizada de todos los grupos experimentales y de control, y de todas las edades que han participado en esta investigación (12 a 15 años).

En cuanto a la dimensión de la *Competitividad*, reflejada en el factor 3, hay algunos ítems que reflejan las valoraciones obtenidas. Como por ejemplo:

24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros.

Como se puede ver en la gráfica anterior, al hacer un desglose por cursos, los grupos experimentales les dan una mayor puntuación a este ítem en el post. La gran mayoría de las puntuaciones de 2C se sitúan en 2 puntos (*a veces*) e incluso en 4 (*siempre*) para el grupo 1C.

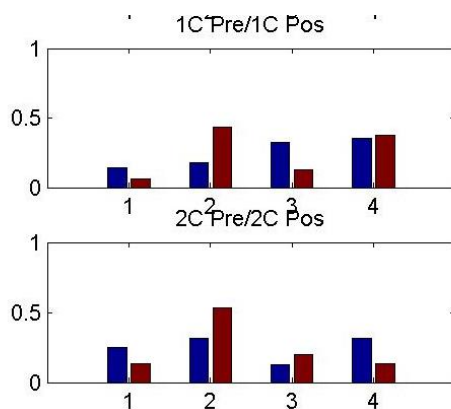


Gráfico 21. Comparativa resultados ítem 24 del CSA.

En la siguiente pregunta podemos observar que la *Competitividad* aumenta ligeramente conforme avanza el curso en los grupos Experimentales que inicialmente tenían percepciones más altas al inicio de la investigación, como muestra este ítem (42):

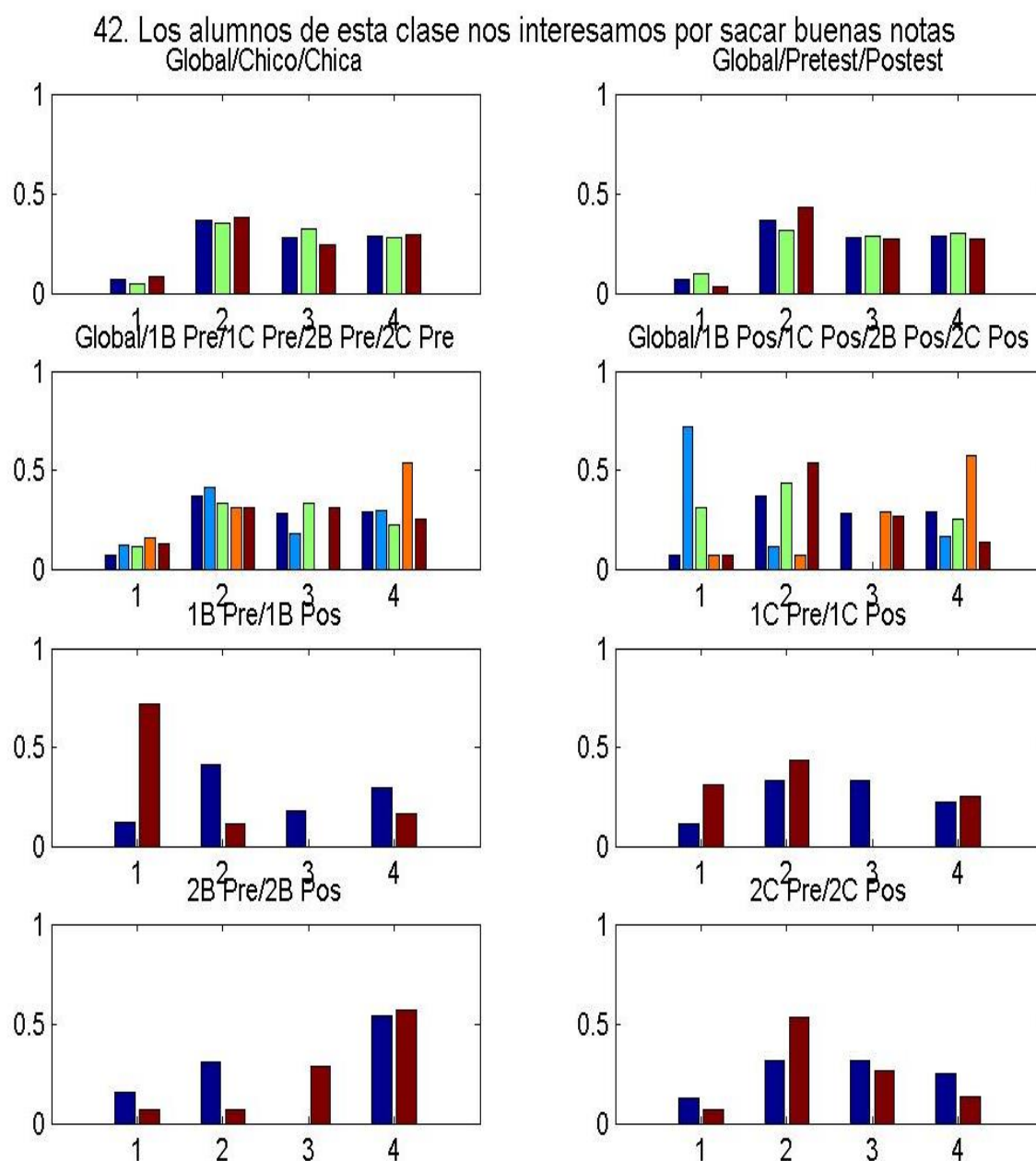


Gráfico 22. Comparativa resultados ítem 42 del CSA. Fuente: elaboración propia.

Este resultado podría ser considerado como negativo dado el concepto del factor, sin embargo, ante las circunstancias y características de los alumnos que han participado, puede ser considerado como algo positivo desde el punto de vista académico, ya que una actitud de superación y de mejora de notas es considerada como una mejora personal. Lo cual es distinto en los grupos de control quedando igual a nivel de 2° y variando en el grupo de 1°, donde finalmente no le dan ninguna importancia.

Y uno de los ítems más directamente relacionado con el clima y el ambiente que se vive en el aula es el n° 55 (*Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia*) es valorado por los alumnos de la siguiente manera:

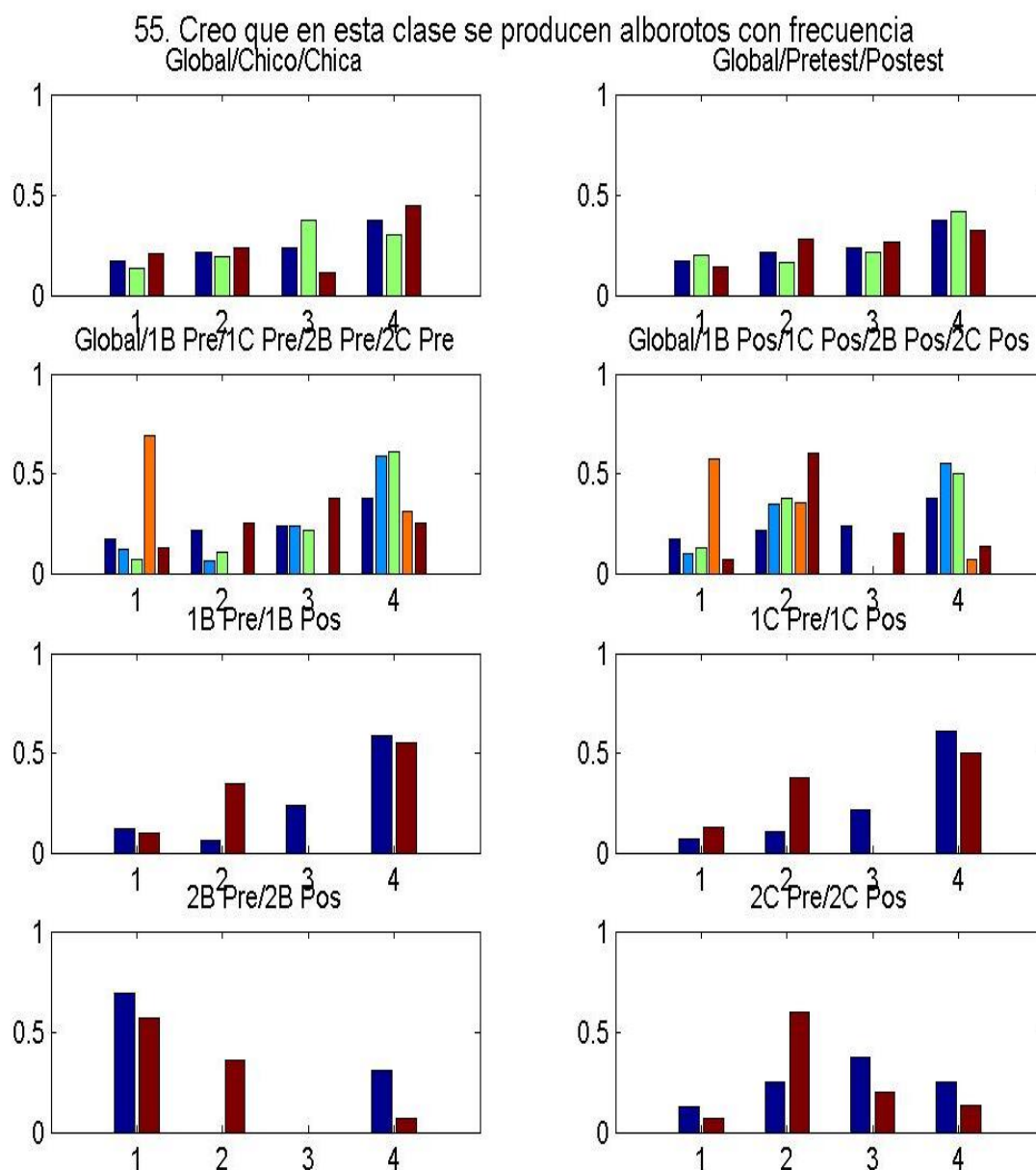


Gráfico 23. Comparativa resultados ítem 55 del CSA. Fuente: elaboración propia.

Esta pregunta valorada con puntuaciones muy altas significa que hay mucho alboroto, y las puntuaciones bajas significan que no hay alboroto, y por tanto que el clima es más positivo, o sea, que es una pregunta con significado inverso, con lo que lo ideal sería que la puntuación dada fuese

cuanto más baja mejor. En el grupo de control de 1º se le da un valor de 4 puntos (Muy de acuerdo) en la mayoría de los casos y se mantiene igual en pretest y postest. Mientras que en 2º la mayor parte de los alumnos “están en desacuerdo o muy en desacuerdo” puesto que no es un grupo en el que se produzcan muchos alborotos, y se mantiene igual también en el postest. Sin embargo, en los grupos experimentales sí hay un claro descenso de valoración hacia esta pregunta, aumentando el número de alumnos que están en desacuerdo al finalizar la investigación, o sea, que se producen menos alborotos en las clases tras la aplicación del programa tanto en 1º como en 2º.

➤ **ANÁLISIS B) resultados de la escala sobre las razones del alumnado para mantener la disciplina:**

Esta escala con 26 ítems mide las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de Educación Física, es un instrumento formado por cinco factores: 1-razones de responsabilidad, 2-razones intrínsecas (por el placer que se obtiene) para ser disciplinado en clase de EF; 3-razones de regulación extrínseca o autoimpuestas (por autoevaluación negativa); 4-razones para no ser disciplinado o desmotivación (razones por las que no se es disciplinado) y 5- por razones de preocupación e interés hacia sus compañeros. Fue adaptada en 2005 por Moreno, Cervelló, Martínez Galindo y Ruiz creando una versión española de la misma que realizó Papaioannou (1998b). De estos factores solamente razones de responsabilidad para ser disciplinado presentaba la fiabilidad recomendada, con un alpha de Cronbach en el pretest de .74, en el postest de .70, en la retención de .71 y un alpha final de .86. Este factor presenta una media de (M=84.16, SD=11.34). El resto de factores no llegaron al mínimo aconsejado en su documento original. Los ítems de este cuestionario van precedidos de la frase “*En la clase de Educación Física...*), y las respuestas son puntuadas en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 100 (totalmente de acuerdo). La puntuación mediana de este cuestionario se situaría en el 50. Se ha llevado a cabo el mismo procedimiento de análisis que en el análisis A) puesto que se ha utilizado el mismo paquete estadístico.

Tabla 11: Análisis factorial grupo experimental ESCALA2 RDS - PRE/POST

FACTOR	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Exp	Pre	174	76,092	27,846	0,424
2	Exp	Pre	395	75,899	27,821	0,625
3	Exp	Pre	212	58,915	35,802	0,717
4	Exp	Pre	215	63,070	35,820	0,808
5	Exp	Pre	175	67,200	30,031	0,299
1	Exp	Pos	118	75,254	25,241	
2	Exp	Pos	268	76,716	23,790	
3	Exp	Pos	146	61,575	32,962	
4	Exp	Pos	145	63,310	33,892	
5	Exp	Pos	117	71,880	26,028	

En la anterior tabla (nº11) vemos los datos correspondientes al grupo experimental respecto del cuestionario 2.

Los factores 1, 2 y 4 mantuvieron unas medias más altas que en los cuestionarios originales (M= 75.25 / 76.77 / 71.88) respectivamente, presentan una fiabilidad alta para tenerlos en cuenta. El resto de factores no llegan al mínimo aconsejado (M>0.7-0.8)

En ella se aprecian unos valores medios muy similares al grupo de control al inicio del programa (en pretest), pero al contrario que en el grupo de control, al finalizar la aplicación del programa (en postest), en el grupo experimental sí se observa un aumento de los valores de cada factor, exceptuando el factor 1. *Responsabilidad* (-0.837716735) En algunos factores esa variación positiva es sumamente ligera, siendo no significativa en ninguno de los casos (factor 2. *Intrínseca*: +0.817683733); en cambio en los factores 3 y 5 es más evidente el incremento aunque la significatividad sea también poco relevante (Xi=0.717 / 0.299 respectivamente). Por ejemplo, en el factor 3. *Regulación externa* (2.660248126). El factor que obtiene mayores avances es nº5 Sobre la *Preocupación e interés hacia los compañeros* que aumenta 4.6.

A continuación hacemos el análisis detallado por grupos de investigación y por ítems:

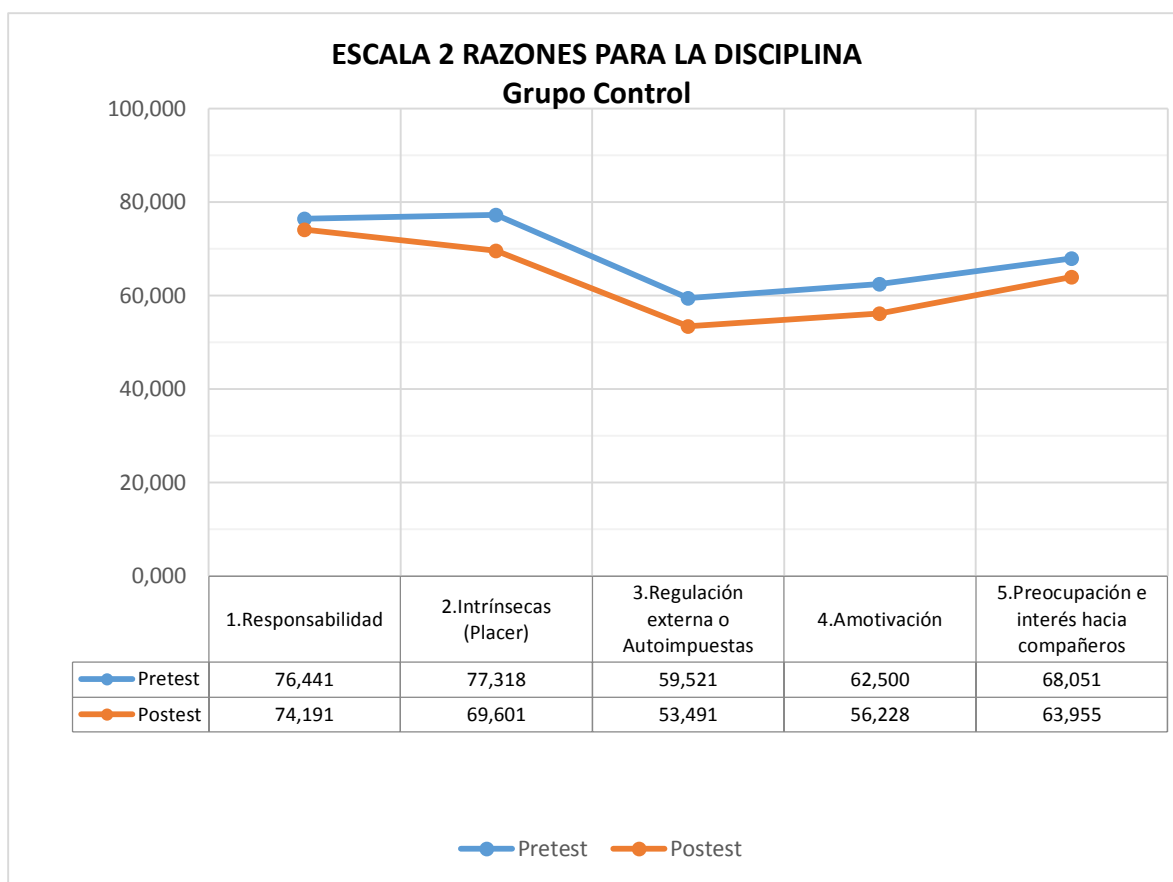


Gráfico 24. Resultados de escala 2 RDS en grupo control.

Por lo que observamos en cuanto al grupo de control, en todos los factores se mantiene un valor de respuesta por encima de la mediana, tanto en el pretest como en el posttest. Es decir, que los alumnos opinan prácticamente lo mismo sobre las motivaciones para mantener la disciplina. Sin embargo hay una disminución leve pero extendida en todos los factores analizados en el posttest. Esta variación puede ser debida a la no aplicación de ningún programa específico, ni medida correctora, ni a ningún tratamiento para manejar estos aspectos tan importantes en la convivencia y el clima del aula a lo largo del curso.

Esa disminución de valores medios en el posttest del grupo de control es bastante más acusada en el factor nº 4. *Amotivación*, es decir, los alumnos de este grupo manifiestan menos motivos para no ser disciplinado. Puede entenderse aquí, que el alumno, conforme avanza el curso escolar, va perdiendo interés por mantener la disciplina, va disminuyendo sus ganas o sus necesidades por ser disciplinado, e incluso su sentido de la responsabilidad en este aspecto. En definitiva no se siente tan satisfecho por mantener el orden y su comportamiento como al inicio del curso escolar. Uno de los factores que más disminuye es el nº 2 y el 4, por lo que los alumnos del grupo de control a los que no se les aplican ningún programa específico, pierde importancia para ellos las razones de

placer o intrínsecas y las razones de evitación de consecuencias negativas en el control de la disciplina del aula de EF que tal vez tenga que ver con el sistema y procedimientos de gestión de la disciplina que tenía el centro en el momento en que se realizó la investigación.

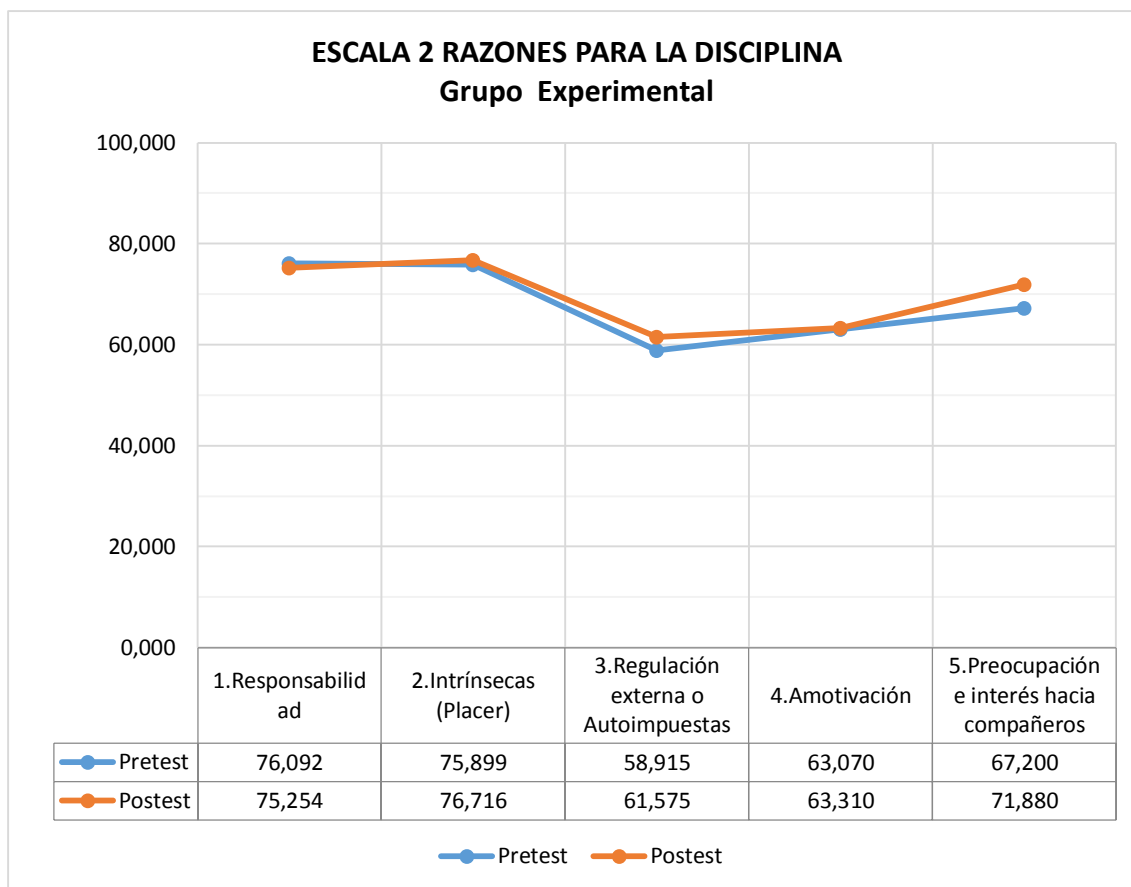


Gráfico 25. Resultados de escala 2 RDS en grupo experimental.

Estos incrementos los podemos ver mejor en la siguiente gráfica donde se comparan ambos grupos según los resultados obtenidos desde el primer test:

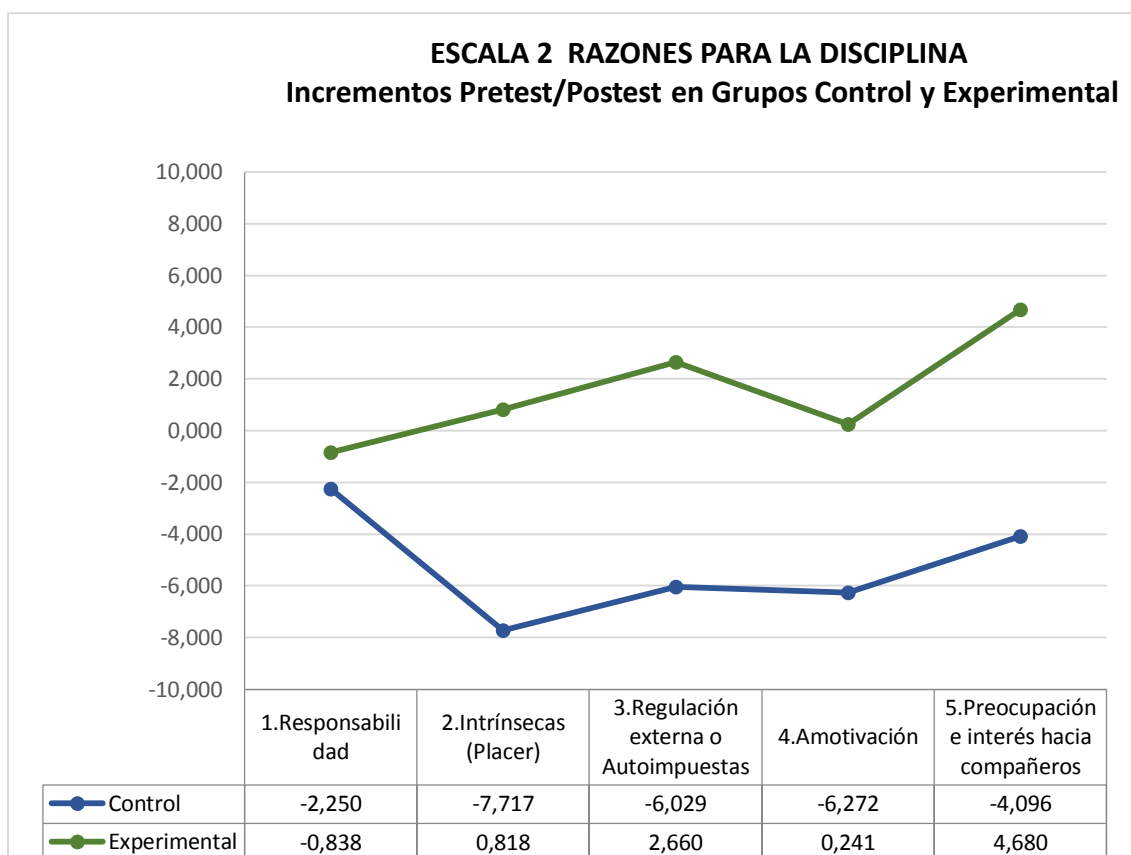
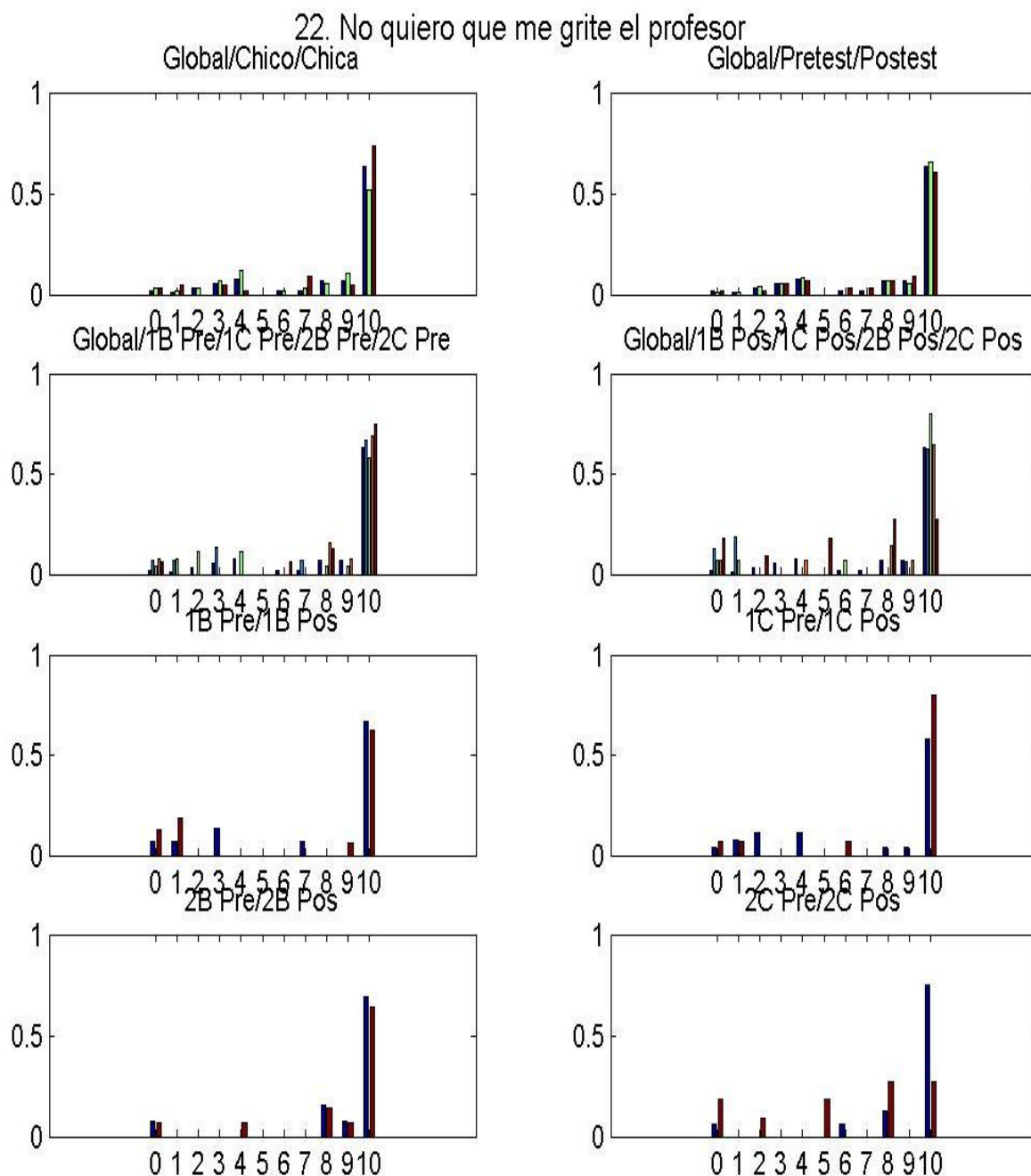


Gráfico 26. Comparativa de resultados de la escala 2 RDS.

Los factores relacionados con *razones extrínsecas* o autoimpuestas y por la *preocupación hacia otros compañeros* parece ser que se ven incrementados en el grupo experimental, en mayor medida respecto del grupo de control.

Por lo tanto, en cuatro de los cinco factores del cuestionario se consigue una ligera evolución positiva, lo cual nos viene a decir que hay indicios para dar por cierta la hipótesis inicial de mejora del clima social a través de un programa de intervención basado en la motivación para la disciplina y unas razones para la disciplina en las que los alumnos dejan claro que los principales motivos para ser disciplinados son debidos al efecto placentero al cumplir con las normas, por conductas de preocupación hacia los compañeros, de ahí se observa una gran influencia del entorno y del grupo como referente (+4,680 puntos) tras la aplicación del programa y también por evitar sentimientos de culpabilidad. Por lo que el programa tiene un efecto positivo en la relación con los compañeros y en la percepción de la necesidad de ser disciplinado. En cambio, los alumnos de los grupos experimentales dieron menor valor a razones de *responsabilidad* y restan importancia a las consecuencias negativas por no ser disciplinado.



Mientras que los alumnos de grupos de control no tienen una evolución positiva, sino en negativo en cuanto al cómputo de todos los factores al final del periodo o de la aplicación del programa, lo cual resulta muy significativo

Por otro lado y analizando las razones manifiestas que pueden llevar al alumnado a ser disciplinado encontramos algunos ítems con respuestas importantes para analizar. La gran mayoría de los alumnos coinciden en la *importancia de atender en clase* y a *ninguno le gusta que el profesor le grite* (ítem. 1 cuestionario 2).

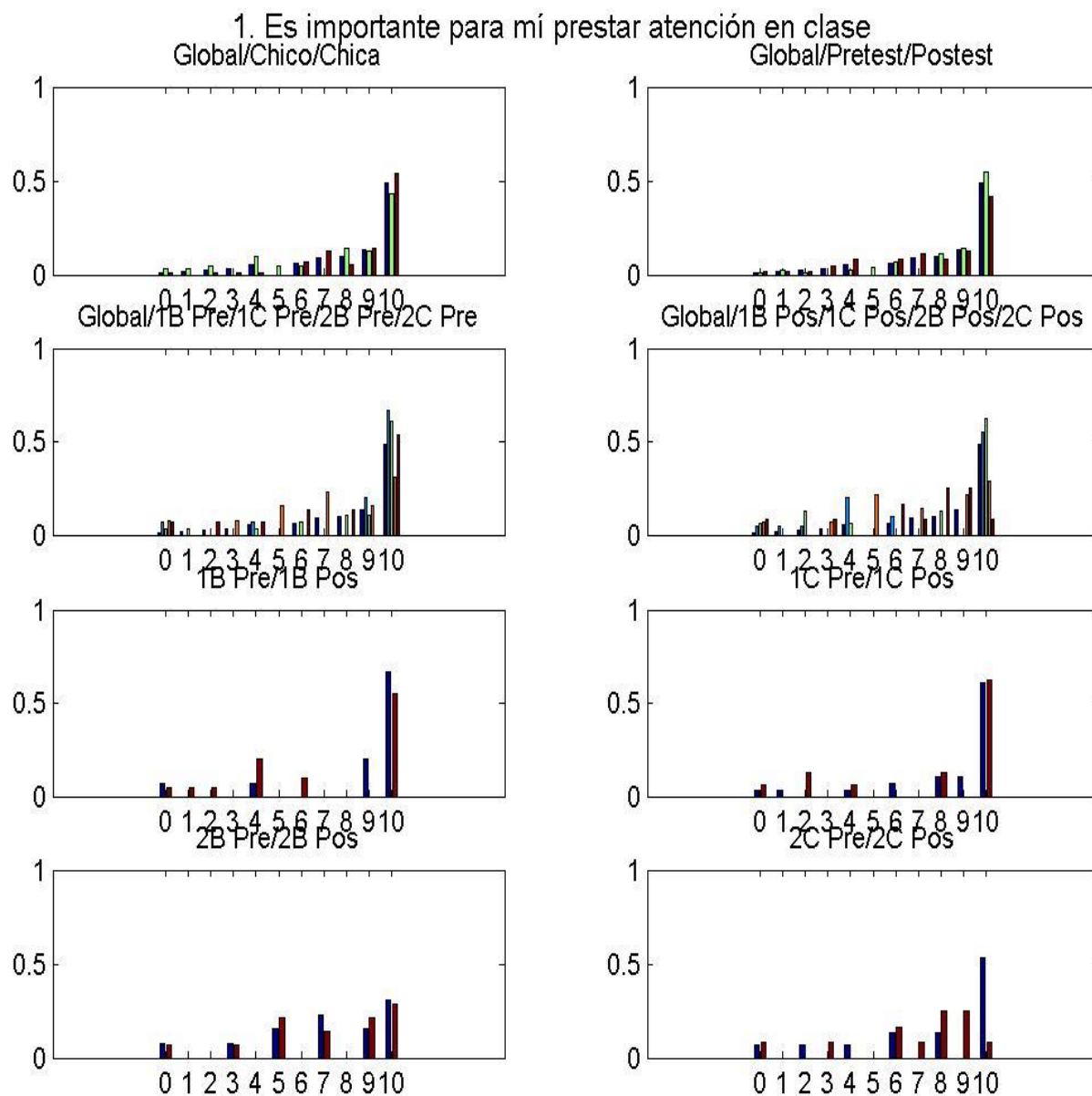


Gráfico 28. Comparativa de resultados ítem 1 de la escala 2 RDS.

➤ **ANÁLISIS C): resultados de la escala sobre percepción de las estrategias del profesor para mantener la disciplina:**

Se trata de una escala que nos dice qué estrategias son utilizadas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina; y está compuesta por 27 ítems precedidos por la frase “*El profesor de Educación Física...*”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 100 (totalmente de acuerdo). La mediana de estas puntuaciones estará también en los 50 puntos. La escala de estrategias para mantener la disciplina (SSDS) está formada por cuatro factores, 1- énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, 2- énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas, 3- énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca y 4- indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Esta es una adaptación de la escala de Papaioannou (1998b), realizándose la versión española en 2005 (Moreno et al.) Los resultados del análisis factorial nos muestra para el factor 1, un Alpha de Cronbach en el pretest de .85, en el postest de .77, en la retención de .81 y un Alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=69.80, SD=12.97). El segundo factor énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas con un Alpha de Cronbach en el pretest de .83, en el postest de .78, en la retención de .83 y un Alpha final de .82. Este factor presenta la media más alta de los cuatro factores (M=72.34, SD=16.71). El tercer factor, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca con un Alpha de Cronbach en el pretest de .70, en el postest de .74, en la retención de .74 y un Alpha final de .84. Este factor presenta una media de (M=47.34, SD=21.08). El cuarto factor de la escala, indiferencia del profesor para mantener la disciplina, no obtiene una fiabilidad aceptada para su utilización, siendo su media (M=32.14, SD=19.17) (Nunnally y Bernstein, 1994).

Los resultados obtenidos de la aplicación de dicha escala son los siguientes:

Tabla 12. Análisis factorial de la escala 3 SDSS del grupo experimental en pre/post.

FACTOR	GRUPO	FASE	N CASOS	MEDIA	DESV.EST.	Prob. Xi
1	Exp	Pre	253	69,960	28,277	0,581
2	Exp	Pre	379	70,132	28,214	0,799
3	Exp	Pre	250	56,400	33,960	0,678
4	Exp	Pre	210	42,619	36,632	0,191
1	Exp	Pos	183	73,169	22,818	
2	Exp	Pos	275	71,855	25,022	
3	Exp	Pos	179	57,989	33,443	
4	Exp	Pos	153	47,320	35,113	

En cuanto a los resultados del grupo de control, observamos que hay una disminución de las puntuaciones medias en los factores 1, 2 y 3; y un pequeño incremento en el factor n° 4 relacionado con la *Indiferencia del profesor*. Por lo que parece una misma tendencia de empeoramiento del clima del aula conforme avanza el curso si no se realiza ninguna intervención al respecto.

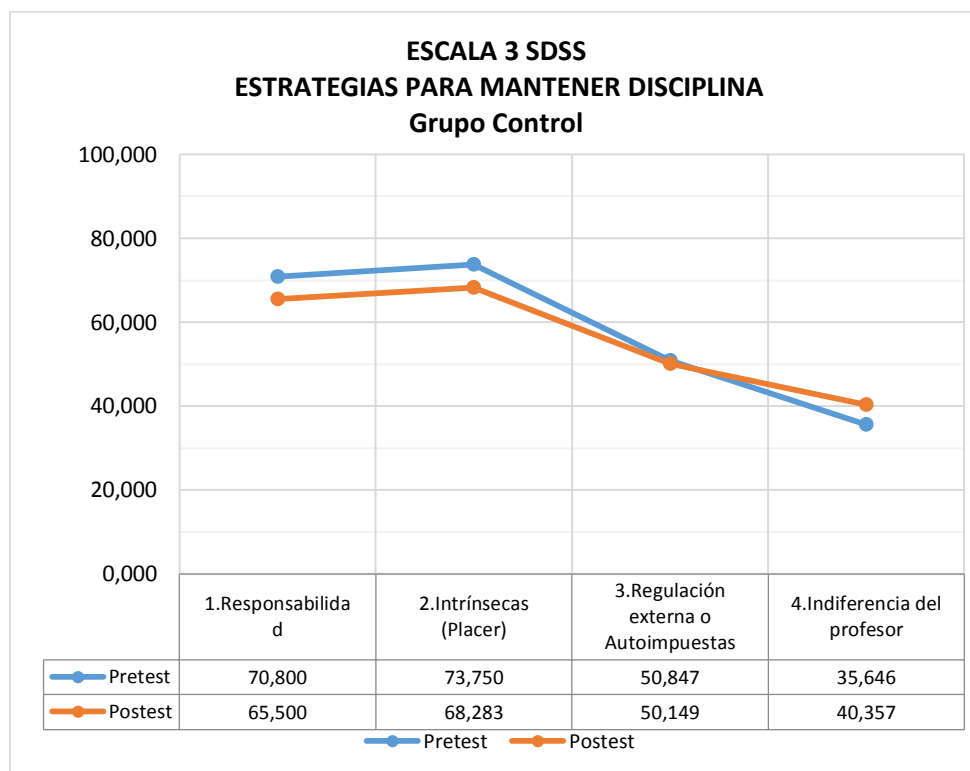


Gráfico 29. Resultados escala 3 SDSS grupo control.

En cuanto al grupo experimental y sus percepciones hacia las estrategias que utiliza el profesor para mantener la disciplina, se obtienen los siguientes resultados:

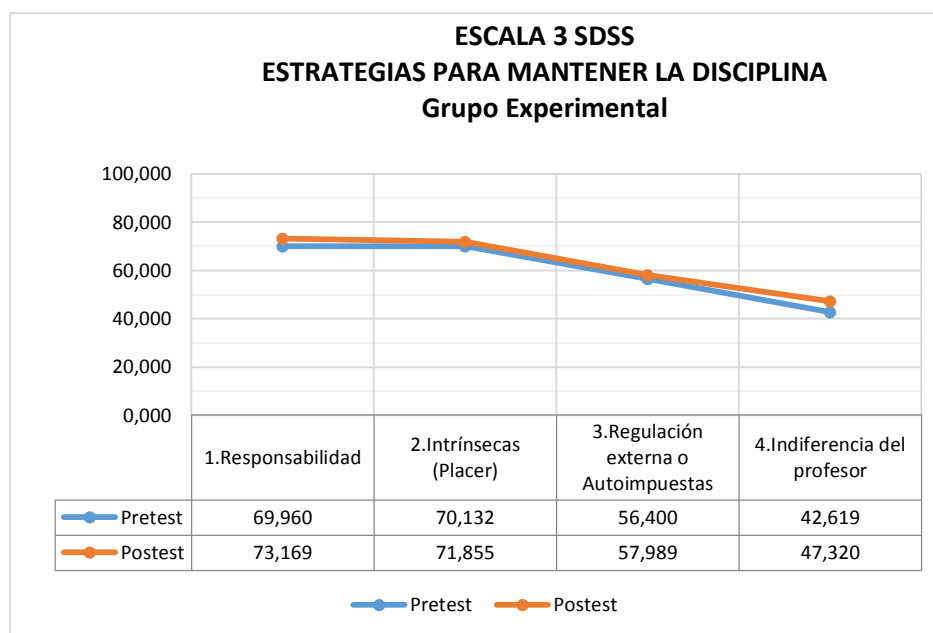


Gráfico 30. Resultados escala 3 SDSS grupo experimental.

En este caso, sí se observa un incremento de las puntuaciones medias respecto del pretest inicial. En todos los factores se mejoran los resultados obteniendo incrementos bastante superiores a la media inicial y a las medias del grupo de control. Es decir los factores 1 y 2, obtienen unas medias bastante altas (MD= 73.16 y 71.85 respectivamente), aunque desde el punto de vista estadístico no sean significativas como vemos en el cuadro siguiente ($X_i = 0.581 / 0.799$ respectivamente). El factor 4. *Indiferencia del profesor*, obtiene los mejores resultados ya que se incrementa casi 5 puntos en el posttest y su significatividad es de 0.191 (ver tabla 12).

A continuación extraemos algunos resultados de los ítems más interesantes desde el punto de vista pedagógico y estadístico.

Por ejemplo, en el ítem 16 del cuestionario 3, (*El profesor de EF atrae nuestra atención para hacernos comprender que es importante hacerlo bien*) haciendo énfasis en la responsabilidad del alumno (factor nº 1), observamos que hay una ligera modificación de la percepción de los alumnos hacia el estilo de enseñanza y motivación del profesor, reconociendo su atractivo y foco de atención en la importancia de realizar bien las cosas que se enseñan en EF; y esta percepción mejora en los grupos experimentales al final de la investigación, donde las puntuaciones se agrupan en torno a los 70-100 puntos (más cerca de la respuesta “totalmente de acuerdo”). Manteniéndose una respuesta estable para los grupos de control.

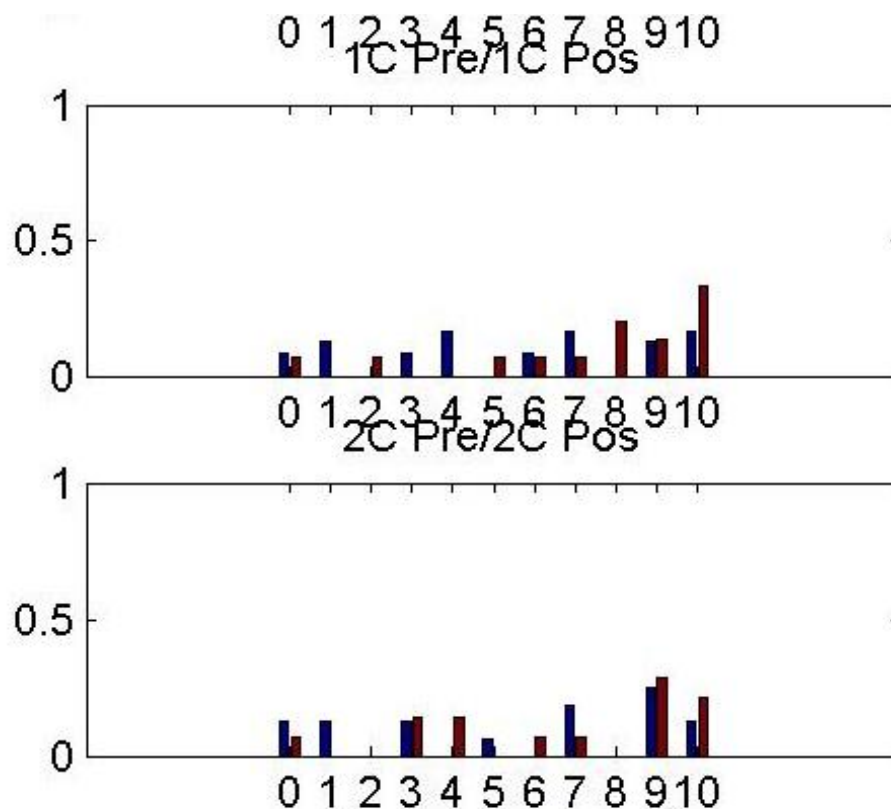


Gráfico 31. Resultados ítem 16 del SDSS de grupo experimental.

El ítem 14 del cuestionario 3, (*El profesor de EF nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados*) apela a la responsabilidad y preocupación del alumno por actuar de forma disciplinada (factor nº 3), y observamos que las percepciones de los alumnos están mayoritariamente de acuerdo en los grupos experimentales tras la aplicación del programa (puntuaciones entre 60-100 puntos) y en mayor medida aumenta esta percepción en el grupo de 1º:

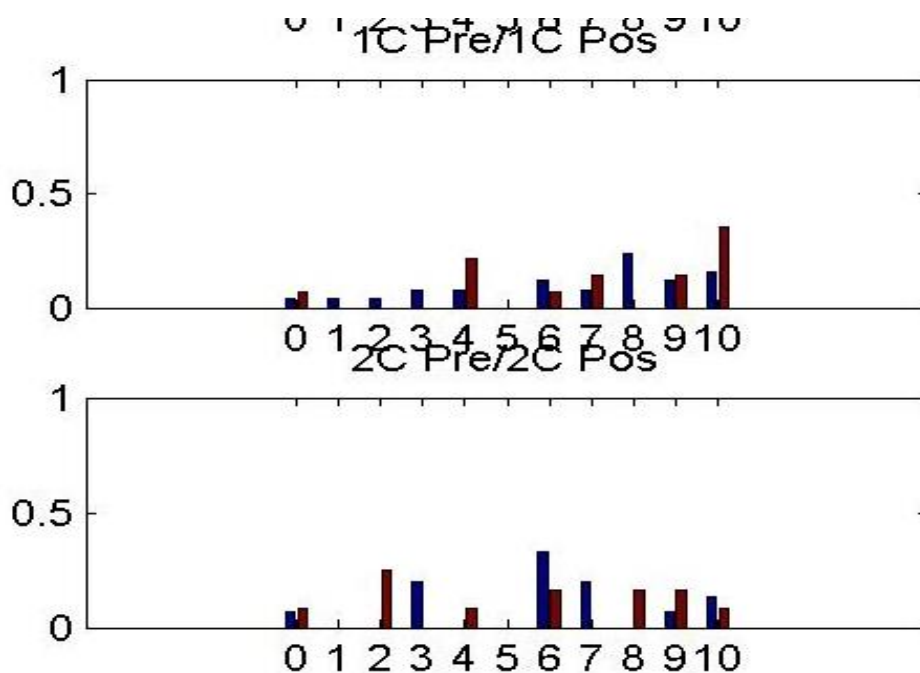


Gráfico 32. Resultados ítem 14 del SDSS del grupo experimental.

En cuanto al factor nº 2 observemos las respuestas del ítem 25. *Nos ayuda a cooperar y a entendernos mutuamente.* Vemos que tras la aplicación de un programa donde se trabaja de manera cooperativa, los grupos experimentales así lo perciben. Siendo el grupo de 1º el que presenta mayores índices de respuesta por encima del 50, acercándose más al “totalmente de acuerdo” que el 2º. En este grupo experimental las respuestas han variado más desde el inicio de la investigación, presentando en el pretest las respuestas en 0/40/100 puntos otorgados a esta pregunta; y aunque su frecuencia sea más dispersa en el posttest, los alumnos varían sus respuestas entre los 40 y los 100 puntos. Sin embargo en los grupos de control se aprecia una leve disminución de los valores dados a este ítem en el posttest, respecto del pretest en ambos grupos de 1º y 2. Es decir la diferencia de planteamientos metodológicos en unos u otros grupos es percibido por los alumnos y tiene sus efectos en el desarrollo de actitudes colaborativas y cooperativas.

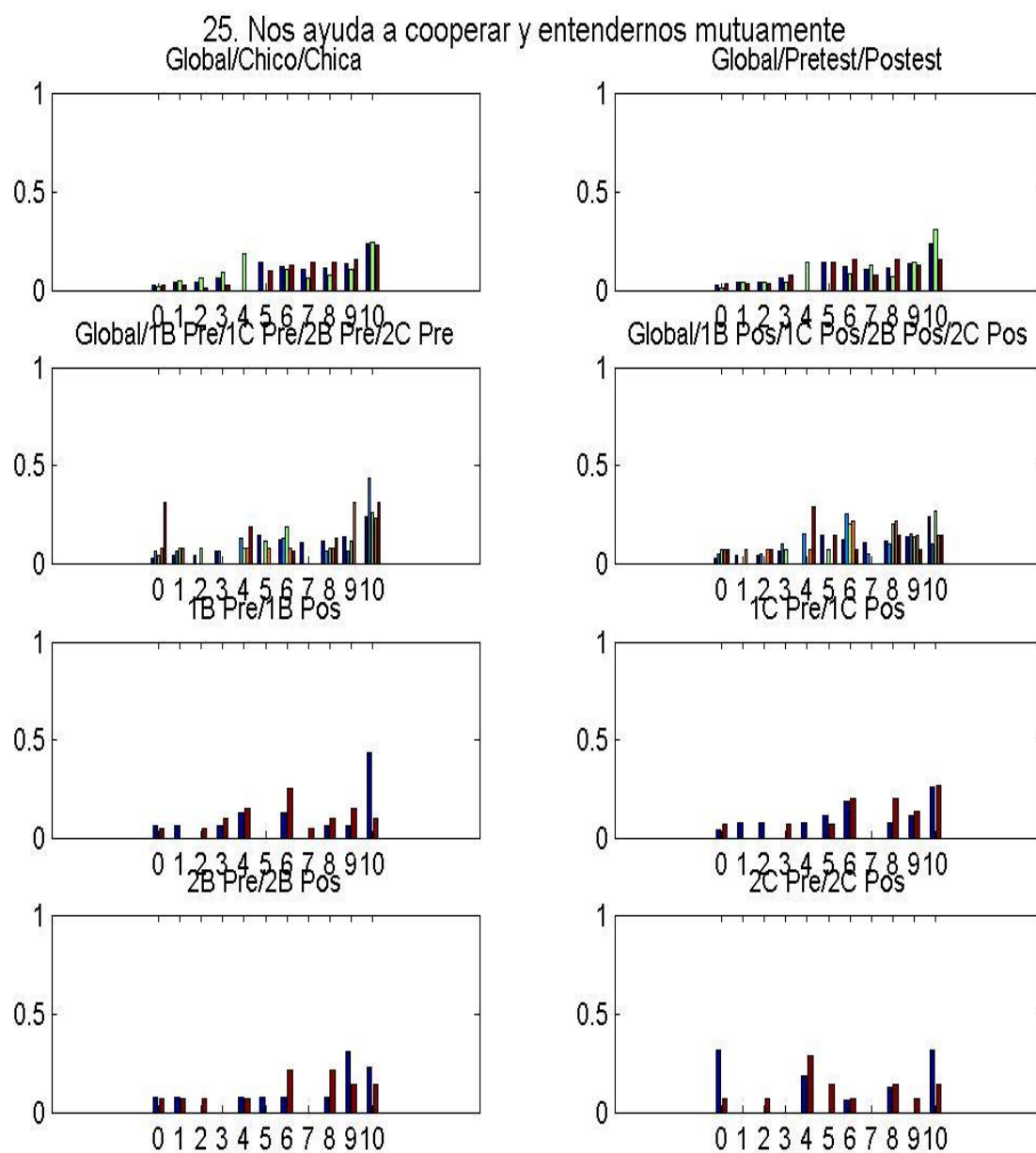


Gráfico 33. Resultados ítem 25 del SDSS.

Finalmente, presentamos la gráfica 34, que evidencia estos incrementos finales respecto a los dos grupos en la evaluación de la percepción de los alumnos en cuanto a las estrategias que usa el profesor para mantener la disciplina en los grupos investigados:

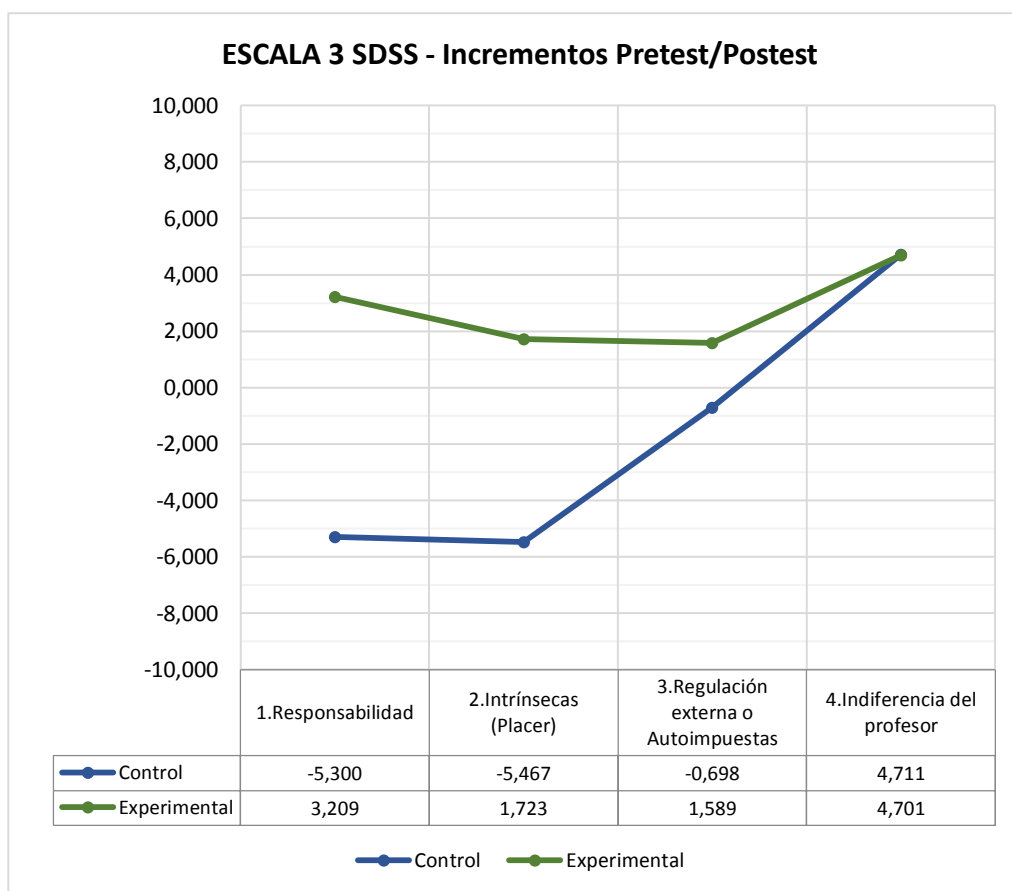


Gráfico 34. Comparativa de resultados de la escala 3 SDSS.

En esta gráfica apreciamos que el incremento de respuestas del grupo experimental va en aumento en todos los factores mientras que el de control se mantiene en negativo respecto del inicio de la investigación. En el grupo experimental los alumnos tienen la percepción de que el profesor utiliza en mayor medida razones de *responsabilidad* como principales estrategias para mantener la disciplina, mientras que en el grupo de control esta percepción decrece a lo largo del curso. En el factor 4 (*Indiferencia del profesor*) se aproximan mucho los valores de los dos grupos, lo cual significa que todos los alumnos van percibiendo la actitud indiferente del profesor de manera más acusada al finalizar la investigación, en la gestión de la disciplina seguida por el profesor y ambos grupos, control y experimental coinciden en esas percepciones.

Por lo tanto, hay una mejora en tres de los cuatro factores del cuestionario siguiendo una ligera evolución positiva, lo cual nos viene a decir que hay indicios para dar por cierta la hipótesis inicial de mejora del clima social a través de un programa de intervención en valores desde la EF; y tan solo un factor se mantiene prácticamente igual.

7. 2. RESULTADOS REFERENTES A LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

➤ ANÁLISIS D) resultados del sistema de valores de los alumnos:

Así quedan los resultados de la actividad para conocer su sistema de valores antes y después de la aplicación del programa en los grupos experimentales:

PRETEST	POSTEST
1° C	1°C
1° el amor y la amistad	la familia: fidelidad
2° la salud: cuidado y prevención	la confianza en sí mismo
3° el respeto a las cosas	el respeto a las cosas
4° la justicia: el bien común	la justicia: el bien común
5° la familia: fidelidad	la tolerancia
6° la tolerancia	el amor y la amistad
7° la belleza	la salud: cuidado y prevención
8° hábitos y técnicas de trabajo	desarrollo de habilidades intelectuales
9° la paz: concordia	la responsabilidad
10° la alegría existencial	la colaboración y participación

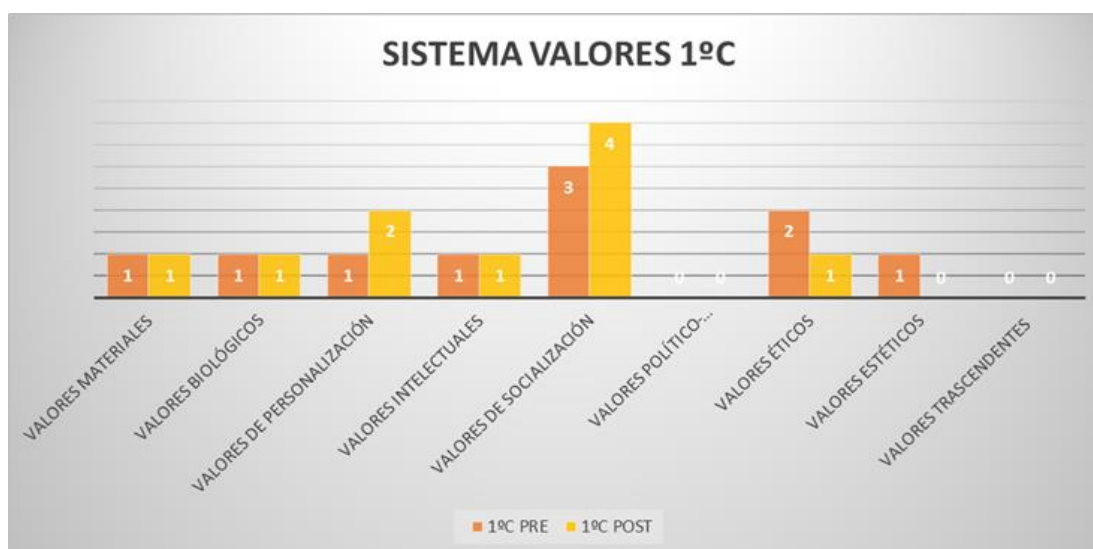


Gráfico 35. Sistema de valores del grupo experimental de 1ºESO.

PRETEST	POSTEST
2º C	2º C
1º la libertad de expresión	el respeto a las cosas
2º realización personal	la tolerancia
3º la tolerancia	la libertad de expresión
4º la amor y la amistad	la amor y la amistad
5º la riqueza	la justicia: el bien común
6º la alegría existencial	la paz: concordia
7º la igualdad	la igualdad
8º la creatividad	el desarrollo de habilidades
9º la familia: fidelidad	el diálogo y la comunicación
10º la belleza	la realización personal

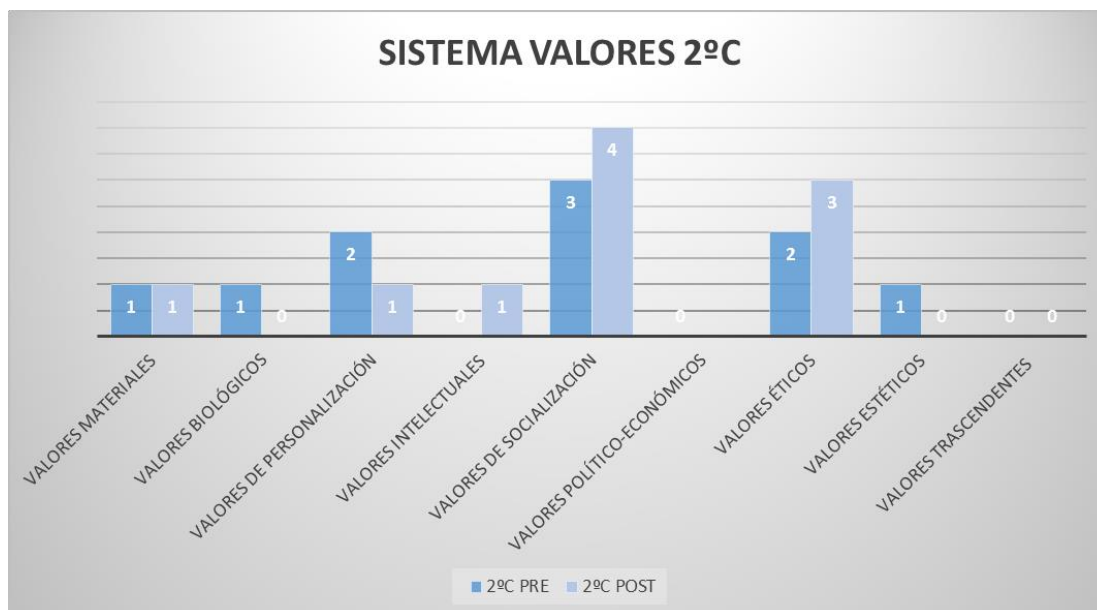


Gráfico 36. Sistema de valores del grupo experimental 2º ESO.

En el grupo de 1º ESO, encabeza su sistema de valores al inicio del programa con “el amor y la amistad” y al final esta posición la pasa a ocupar “la familia: fidelidad”. Hay una mayor presencia de valores de socialización y de personalización al finalizar el programa. Los valores materiales, biológicos e intelectuales se mantienen y baja la presencia de valores estéticos y valores éticos, desapareciendo por ejemplo, el valor de “la belleza” o “la paz y la concordia”.

Podríamos decir que al acabar el programa, ha cambiado su sistema de valores hacia la socialización y el desarrollo personal de estos alumnos.

En el grupo de 2º de ESO, los valores que predominan en los alumnos y alumnas tras la aplicación del programa también han variado en todos los ámbitos de manera que los valores de socialización y los valores éticos son los que mayor presencia tienen en el grupo, aumentando respecto del pretest. Han aparecido otros nuevos, como alguno referente a valores materiales y valores intelectuales. En cambio el reconocimiento de valores biológicos ha desaparecido, al igual que los valores estéticos que en el pretest sí aparecía alguno. Encabeza el ranquin “la libertad de expresión” al inicio del curso, y al final, “el respeto a las cosas” pasa a ser lo más importante para ellos.

Los valores materiales se han mantenido presentes en el sistema de valores de 2º, aunque el concepto sí ha cambiado, en pretest aparecía “la riqueza” como valor material importante para ellos, y en postest ha cambiado a “el respeto a las cosas”. Por otro lado, los de personalización han disminuido, desapareciendo el de “la familia: fidelidad”.

Y en 2º curso, podemos llegar a la conclusión de que el programa ha permitido que estos alumnos mejoren sus valores hacia la socialización y la ética o moral individual.

➤ **ANÁLISIS E) resultados de entrevistas del profesorado:**

El siguiente análisis tiene como objetivo comprobar el alcance de los resultados de la investigación en otras áreas, es decir, si el programa aplicado ha tenido efecto sobre el clima del grupo y la mejora de la convivencia de los grupos experimentados en otras áreas y espacios del centro. Para ello, hemos confeccionado una entrevista consensuada con el director de tesis adaptándola a las necesidades de la información que queríamos obtener.

Debemos explicar también, que debido al tipo de centro y a la organización académica del curso, solamente vimos conveniente pasar el cuestionario a aquellos profesores que tenían al grupo todo junto, ya que la mayoría de las asignaturas contaba con desdobles y con otras

agrupaciones flexibles, resultando muy complejo valorar al grupo experimental únicamente y en su totalidad. Otro dato a señalar es que los mismos tutores de los grupos que han participado también les impartían otra materia. Por ello solamente hemos contado con 4 profesores y 5 materias representadas (casos) para analizar este apartado de la investigación. Esta cantidad de profesores corresponde a un 36.6% de representación total del claustro de los grupos investigados y un 45% de las materias impartidas.

- En 1º ESO: hemos contado con la opinión de la Tutora y profesora de Tecnología, del profesor de Ciencias Sociales, con la profesora de Plástica y con la de Educación Física y AE o Atención Educativa alternativa a la religión (yo).
- En 2º de ESO: hemos contado con la opinión de la Tutora, profesora de Matemáticas y de OI (Taller de Optativa Instrumental), con el profesor de Ciencias Sociales, con la profesora de Música y con la de Educación Física (yo).

La entrevista constaba de 4 apartados:

- En primer lugar se pedía información personal a los profesores sobre años de docencia, sexo y si es tutor/a o no, a modo de introducción del perfil, aunque la entrevista fue anónima.
- En segundo lugar, entre las preguntas 1 a la 4, se registra información sobre el comportamiento del grupo y la relación entre profesores y alumnos, valorándolo con cinco opciones desde muy bueno (1) hasta muy malo (5). Por lo que a mayor número de respuesta seleccionado, peor valoración de respuesta. A este apartado le hemos llamado factor 1: “Convivencia y relación”.
- En tercer lugar (preguntas 5 a 10) se pretende recoger información sobre el modelo de gestión de la convivencia desde el centro y las medidas que toma el profesorado ante los posibles conflictos de convivencia; aquí hay una serie de respuestas a elegir entre 5, 6 o 7 opciones, en función del tipo de pregunta, sin ninguna graduación cuantitativa, únicamente se valoró el número de casos que elegían un tipo de respuesta u otro. A este apartado le hemos llamado factor 2: “gestión convivencia”
- Y por último, con la pregunta 11, de tipo abierto, los profesores podían responder abiertamente sobre la conflictividad y clima del aula. A este último apartado le hemos llamado factor 3 “conflictividad de aula”

Los resultados obtenidos han sido analizados por apartados para entender un poco mejor la información obtenida en cada cuestión, debido a su diferenciación. A continuación se exponen todos los resultados analizándolos por apartados o factores.

Analizamos primero los datos de las preguntas 1 - 4, en las que se valora la relación entre alumnos y, entre profesores y alumnos, antes y después de la aplicación del programa, y encontramos una mejora importante, ya que el mayor número de veces que se valoran los ítems en pretest corresponde a un valor 3= aceptable y 4=malo, mientras que en el posttest ese mayor número de casos se sitúan en los valores 2=bueno y 3=aceptable, como observamos en las siguientes gráficas:

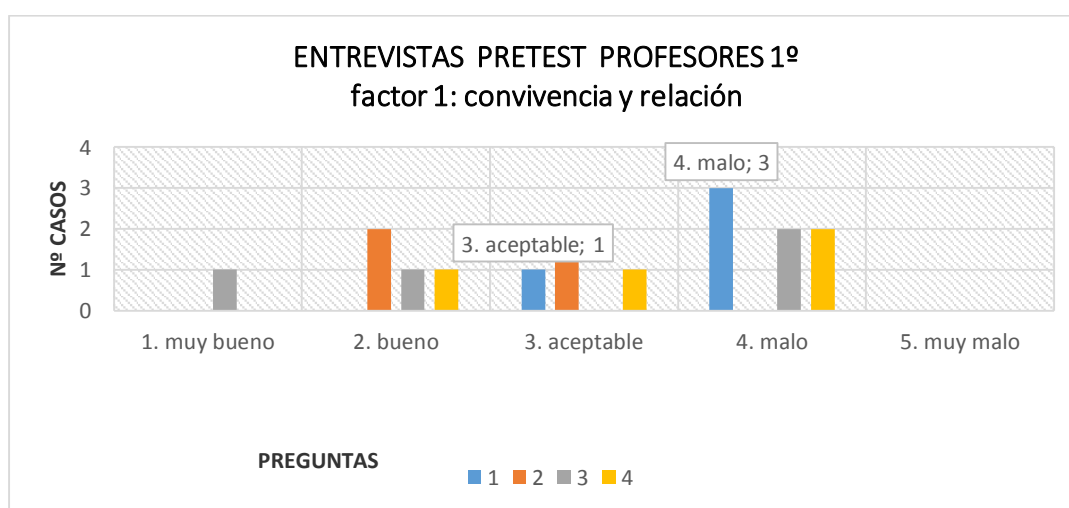


Gráfico 37. Resultados factor 1 pretest entrevistas profesores 1ºESO.

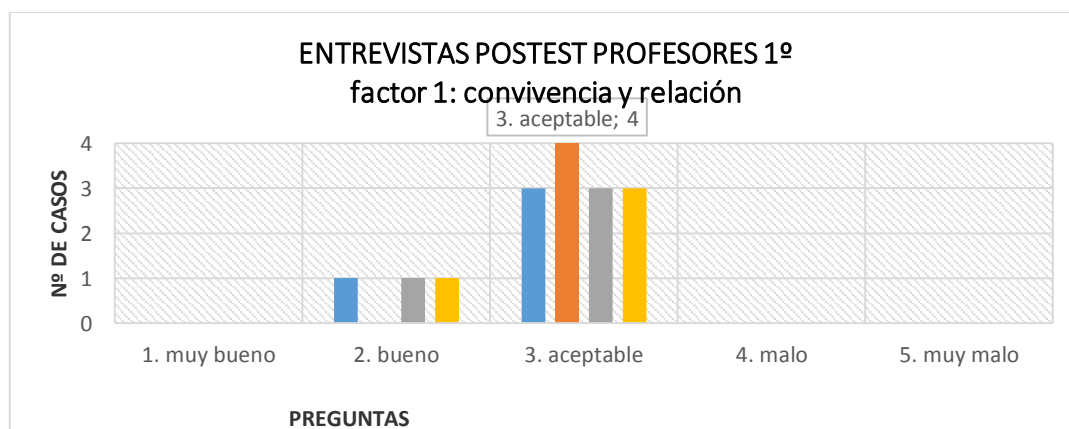


Gráfico 38. Resultados factor 1 posttest entrevistas profesores 1ºESO experimental.

Algo similar ocurre en el grupo de 2º, aunque inicialmente este grupo presenta una valoración del comportamiento y relaciones más positiva (entre bueno y aceptable), en el postest crece la opinión 2=bueno, y decrece la 3=aceptable. Como vemos en las gráficas siguientes:

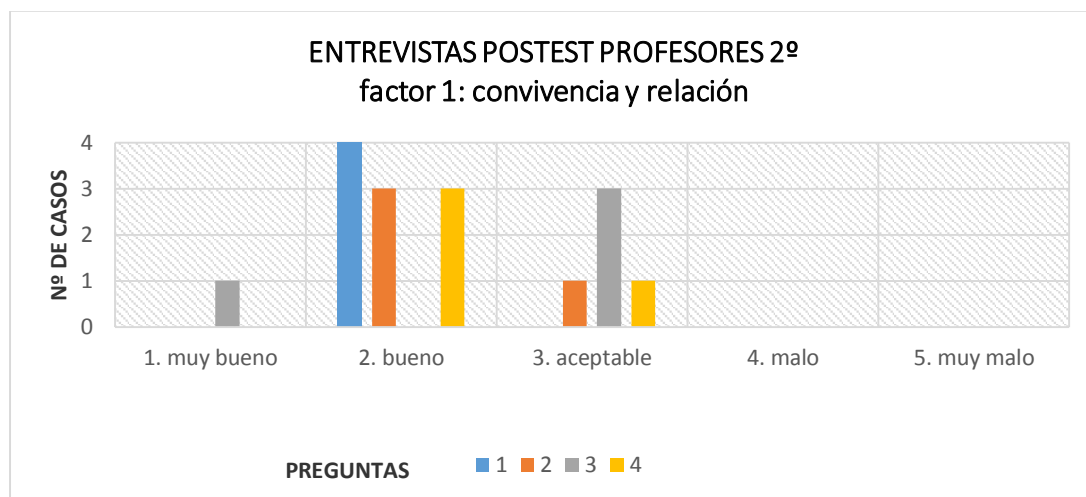


Gráfico 39. Resultados factor 1 posttest entrevistas profesores 2ºESO experimental.

Por otro lado, analizamos los resultados de las siguientes preguntas de la 5 a la 10, individualmente, dada la variedad de respuestas que se pueden dar y la dificultad para agruparlas. Y observamos que las respuestas sobre la gestión del centro y la convivencia de los alumnos de ambos grupos no son tan diferentes:

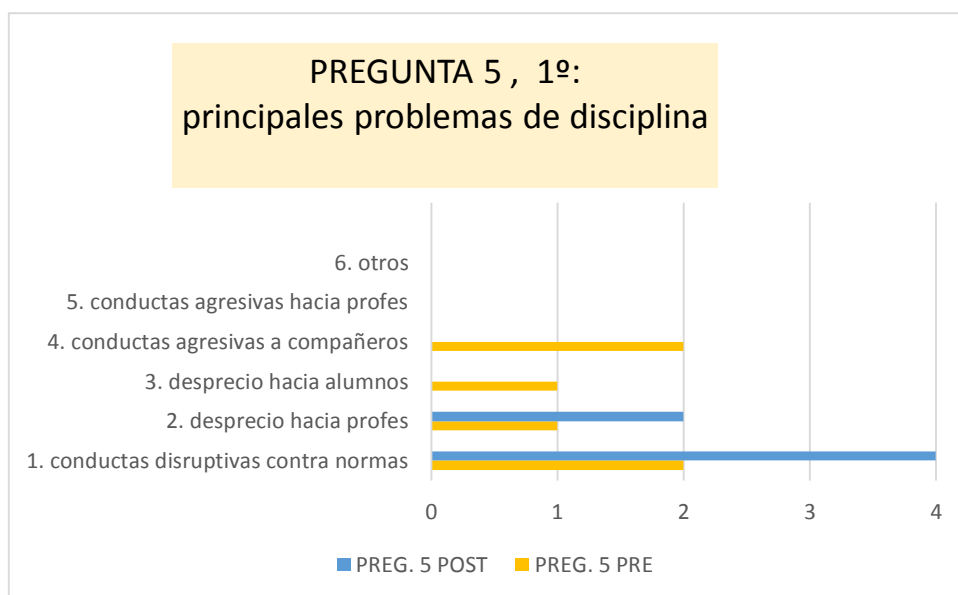


Gráfico 40. Resultados ítem 5 entrevistas profesores 1ºESO experimental.

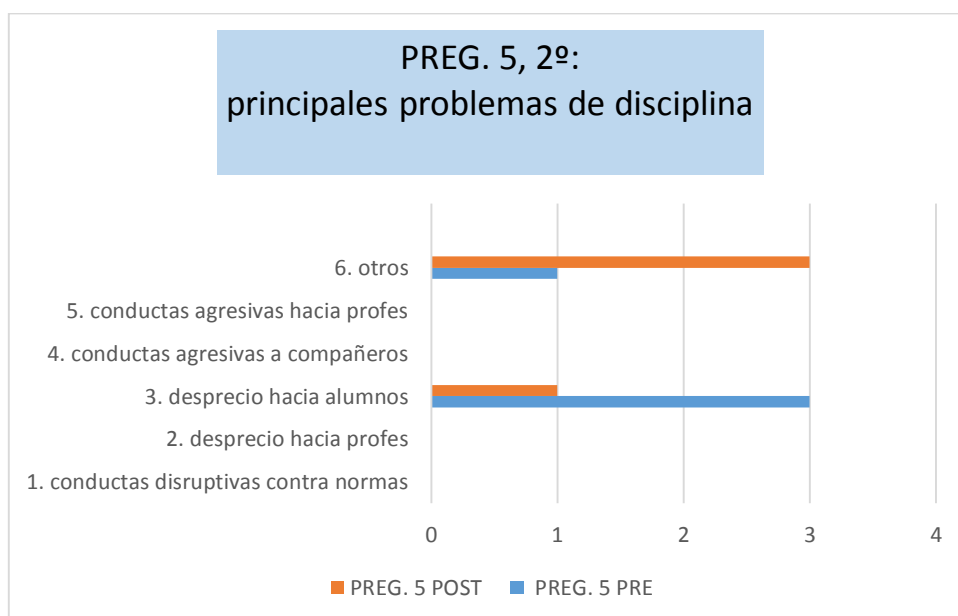


Gráfico 41. Resultados ítem 5 entrevistas profesores 2ºESO experimental.

La valoración de los principales problemas de disciplina se ven modificadas respecto del segundo control en ambos grupos (1º y 2º), mientras en 1º se observan hasta conductas agresivas hacia compañeros en el pretest, en el posttest solamente se señalan conductas disruptivas (como por ejemplo: no traer material de trabajo, hablar mucho, comer chicle, no pedir turno de palabra) contra las normas de convivencia y alguna conducta despreciativa hacia profesores. En el grupo de 2º, los profesores señalan como principales problemas de disciplina el desprecio hacia compañeros como motes, observaciones despectivas y conductas celosas; sin embargo, al finalizar la investigación estos profesores modifican sus opiniones y señalan que esta serie de problemas han

disminuido casi en su totalidad y describen que no hay ningún problema, seleccionando por defecto la opción 6.Otros.

Como conclusión se observa que tras la aplicación del programa, hay un cambio de conductas y actitudes importante, reduciéndose los principales problemas de disciplina de los grupos analizados.

En cuanto al modelo de gestión de la convivencia que siguen los profesores en sus aulas observamos lo siguiente:

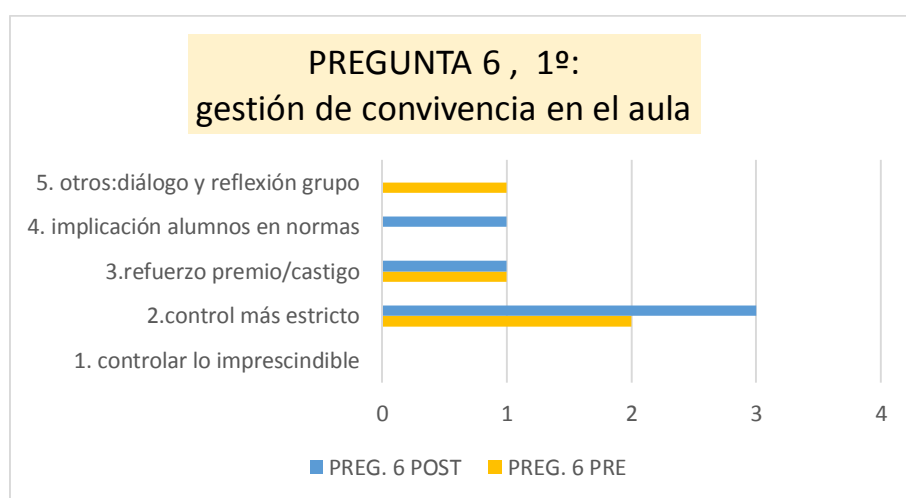


Gráfico 42. Resultados ítem 6 entrevista a profesores 1º ESO experimental.

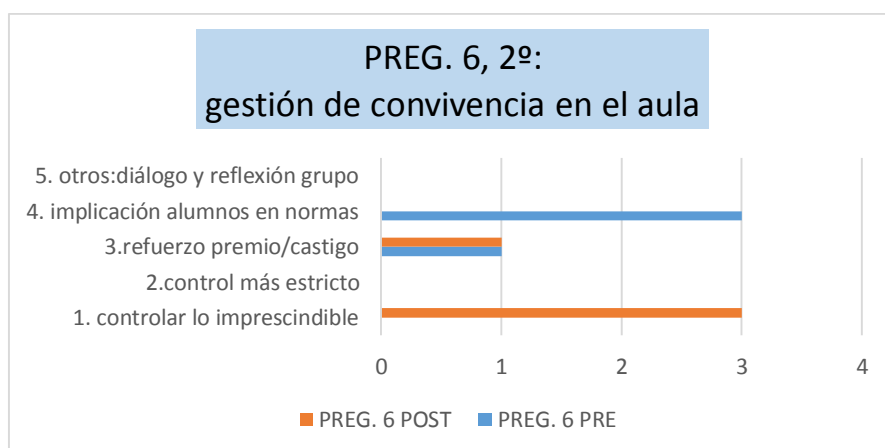


Gráfico 43. Resultados ítem 6 entrevista a profesores 2º ESO experimental.

En 1º se empieza intentando resolver los problemas y conflictos con diálogo y reflexión, pero conforme acaba el curso, se va actuando de una manera más estricta por parte de 3 profesores, mientras que solamente un profesor actúa de manera distinta con el uso de refuerzos (premio/castigo) y solamente alguno utiliza la implicación del alumno en el cumplimiento de las normas.

En el grupo de 2º inicialmente ya se utiliza la implicación de los alumnos en el cumplimiento de las normas, así que en el postest la mayoría de los profesores solamente tienen que controlar lo imprescindible (1), y alguno todavía utiliza el refuerzo del premio/castigo. Como conclusión, se puede extraer que el estilo de gestión de la convivencia por parte del profesor se vuelve más estricto conforme avanza el curso escolar y consideran que la implicación de los alumnos en el cumplimiento de las normas es fundamental para que mejore esa convivencia en sus aulas.

Por otro lado, la coordinación y resolución de los conflictos desde el centro conlleva una percepción diferente desde el profesorado, pudiendo actuar de diferentes formas en según qué grupo o circunstancia:

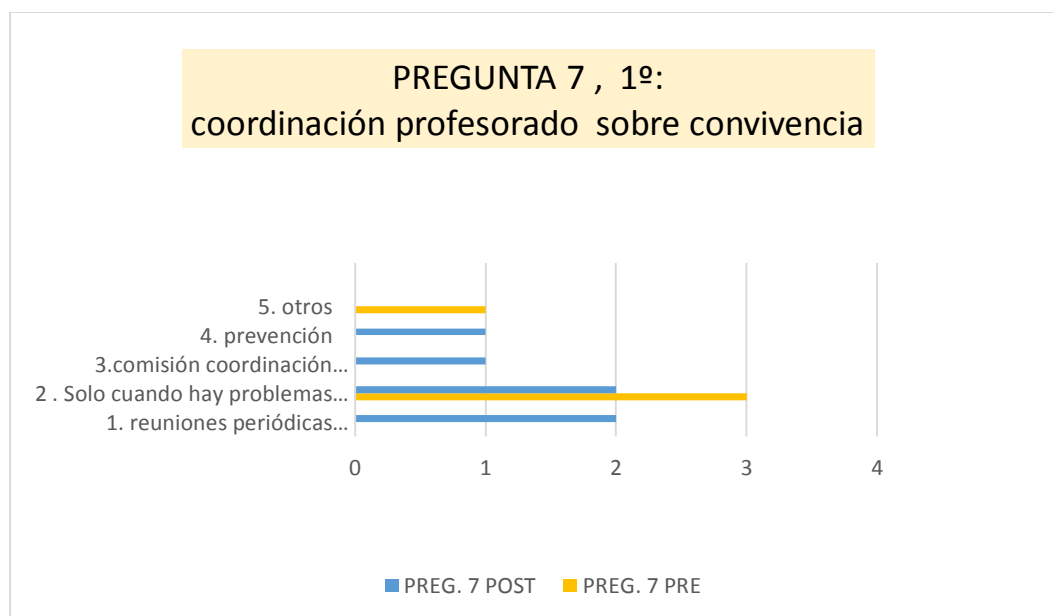


Gráfico 44. Resultados ítem 7 entrevista a profesores 1º ESO experimental.

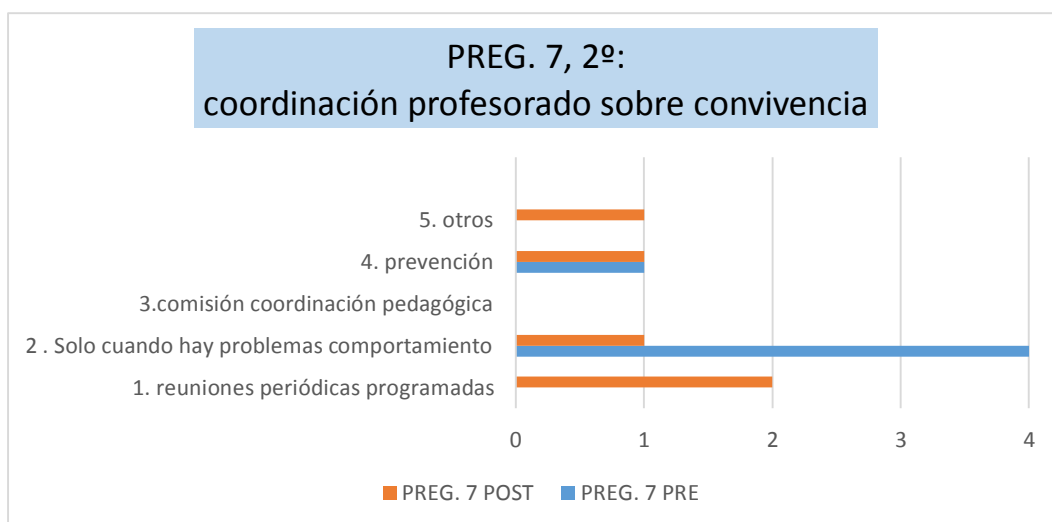


Gráfico 45. Resultados ítem 7 entrevista a profesores 2º ESO experimental.

En el caso de 1º, la mayoría de los profesores actúan de manera coordinada solamente cuando hay problemas de disciplina solicitando reunión de la comisión de coordinación pedagógica al inicio del curso, y solamente hay un profesor que opina que se debe tratar de manera preventiva. Mientras que en el postest hay más variedad de respuesta, alguno opina que hay reuniones periódicas y otro opina que solo cuando hay problemas se reúne la comisión, o que se aplica el plan de prevención.

Y en el 2º curso, todos los profesores piensan igual al terminar la investigación, y dicen actuar de forma coordinada sólo cuando hay problemas de comportamiento, mientras que al inicio del curso esas reuniones tenían lugar de manera periódica e incluso se trataba de forma preventiva, lo cual desaparece al finalizar la investigación. De este apartado se puede extraer la conclusión de que el profesorado entiende la necesidad de actuar de manera coordinada, con reuniones y planes preventivos para la gestión de la convivencia y los conflictos que surgen.

La siguiente cuestión a analizar es la gestión personal que hace el profesor ante los conflictos y problemas de comportamiento (pregunta nº 8), es decir, podemos observar así que medidas individuales se suceden en las aulas a lo largo de la investigación.

En primer lugar vemos que en el grupo de 1º, al inicio de la investigación los profesores inciden más en el diálogo con los alumnos implicados en un problema de disciplina, mientras que al final de la investigación observamos que el 75% de los profesores recurre un poco más a la aplicación de partes de disciplina, alguno (25%) todavía mantiene el diálogo y el (25%) tratamiento

en Comisión de Convivencia, suponemos que el avance del curso hace decaer la paciencia de los profesores.

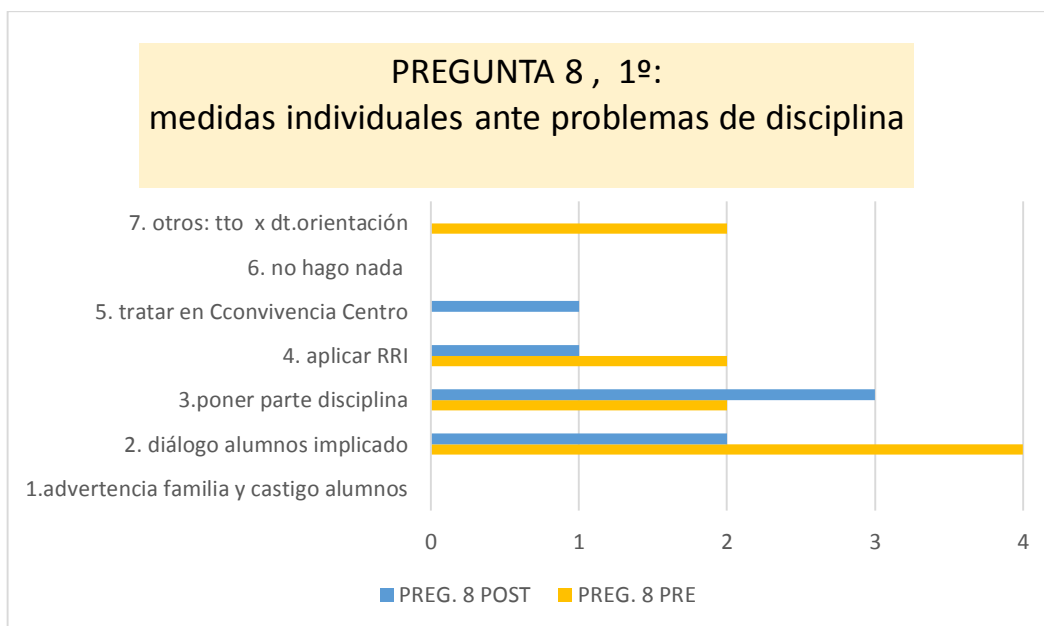


Gráfico 46. Resultados ítem 8 entrevista a profesores 1º ESO experimental.

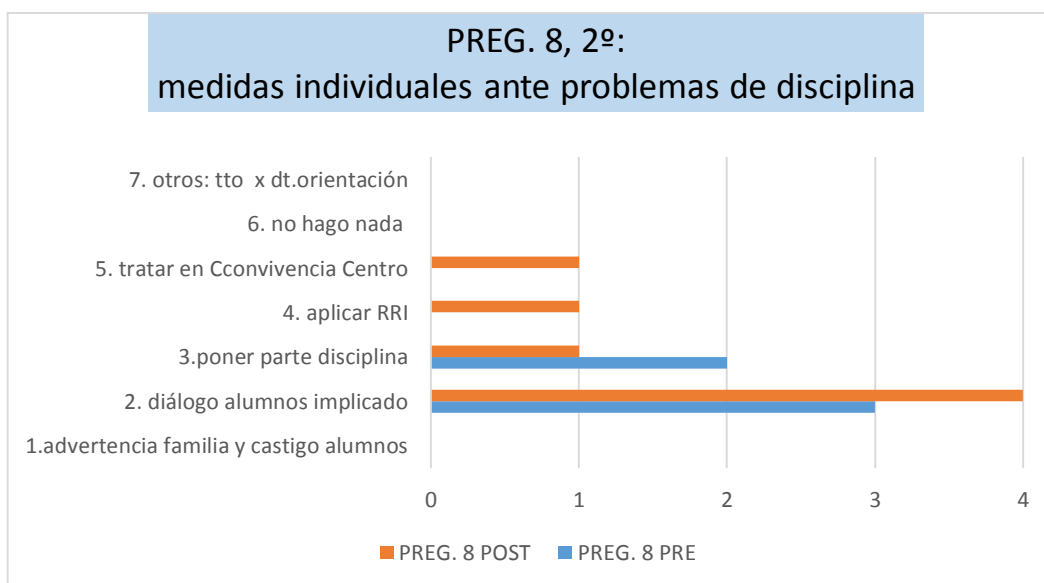


Gráfico 47. Resultados ítem 8 entrevista a profesores 2º ESO experimental.

Sin embargo, en el grupo de 2º, sí se mantiene el diálogo de profesores con los alumnos con problemas de disciplina que hay desde el inicio de curso, incluso se aumenta su uso, así como también algún profesor pone partes de disciplina, aplica el Reglamento de Régimen Interno o lo eleva a la Comisión de Convivencia del Centro como podemos observar en el siguiente gráfico. En

conclusión conforme avanza el curso escolar y la investigación este grupo recibe unas medidas de gestión de convivencia más diferentes y pedagógicas que el de 1º, lo cual requeriría de un estudio más profundo.

Otro de los aspectos a analizar desde el punto de vista del profesor, es el tratamiento que se le da a los problemas graves de disciplina desde el centro, equipo de orientación y tutores. Y al respecto, los profesores de los grupos investigados dicen que actúan de diferente manera antes y después de la investigación. Por ejemplo, al inicio en 1º, opinan que existen más advertencias a las familias y diálogo con alumnos, bien con partes o con apertura de expedientes y que hacia final del curso, se pierde el diálogo y directamente se sanciona a alumnos o se aplica el RRI.

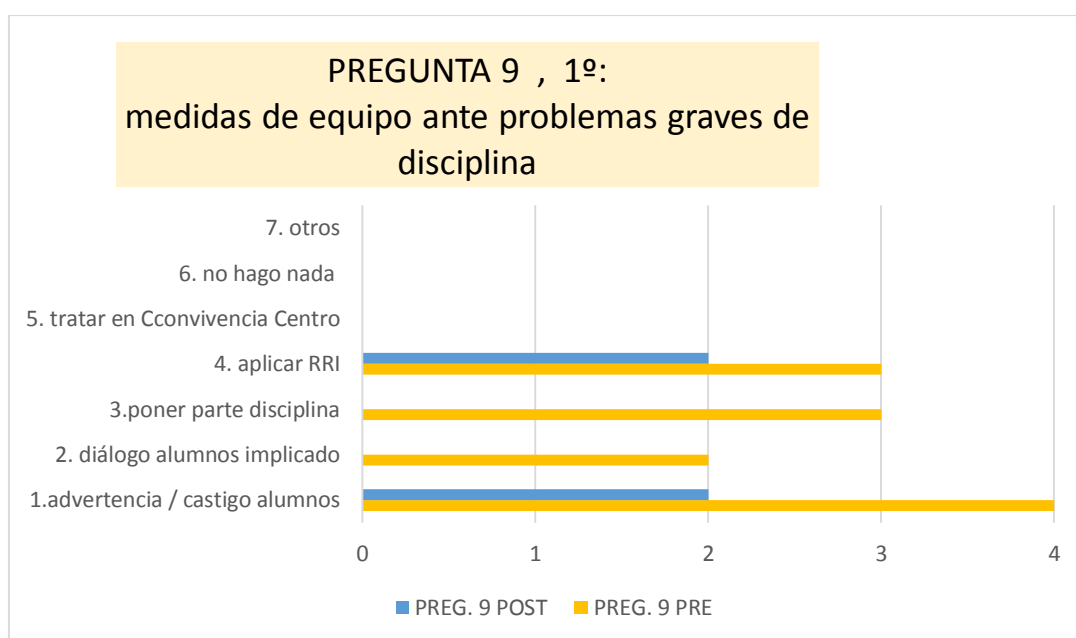


Gráfico 48. Resultados ítem 9 entrevista a profesores 1º ESO experimental.

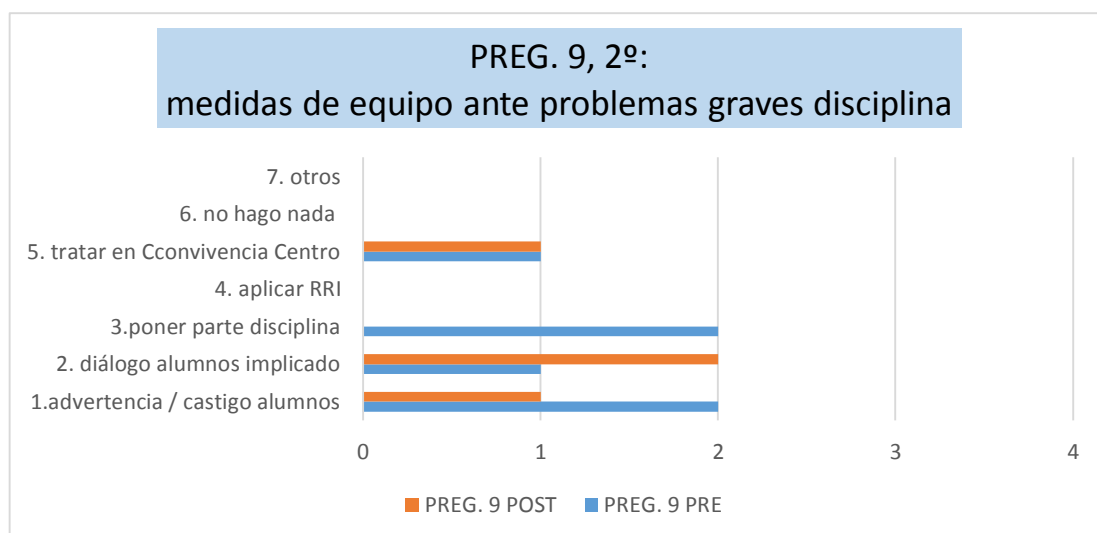


Gráfico 49. Resultados ítem 8 entrevista a profesores 2º ESO experimental.

Y en el curso de 2º, se mantienen casi similares las opiniones sobre el tratamiento de problemas graves de disciplina, se dialoga con alumnos, se trata en Convivencia de centro, se advierte y sanciona a alumnos, pero en cambio en el postest los profesores dicen que no se ponen partes de disciplina, por lo que suponemos guarda relación con la pregunta 5, ya que se reducen muchísimo los conflictos más graves en esta clase.

Por último, en la cuestión número 10, hemos intentado reflejar la opinión del profesorado respecto al esfuerzo percibido ante la gestión de la convivencia de los grupos investigados, y el resultado es que en el grupo de 1º la mayor parte del profesorado piensa que es un esfuerzo importante esta dedicación; mientras que en el 2º curso, esta percepción cambia un poco y el profesorado mayoritariamente opina que el esfuerzo es considerado como *normal*.

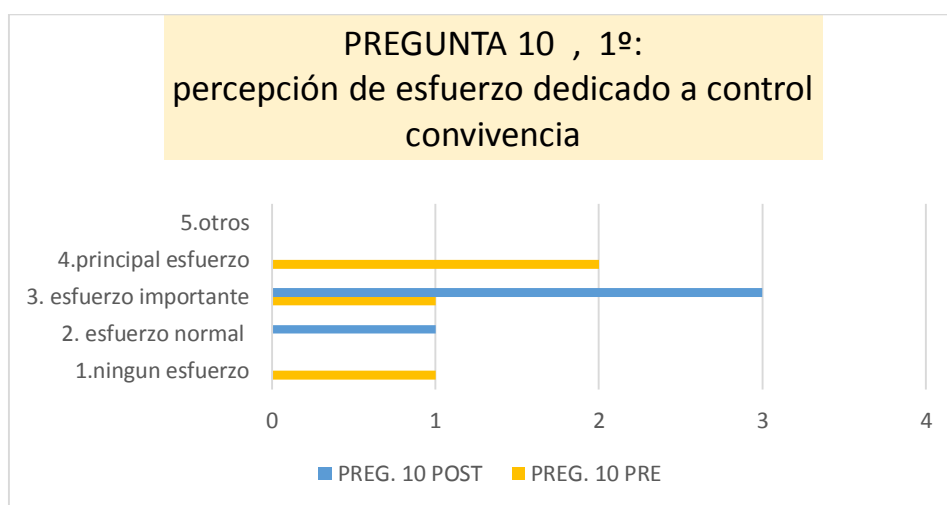


Gráfico 50. Resultados ítem 10 entrevista a profesores 1º ESO experimental.

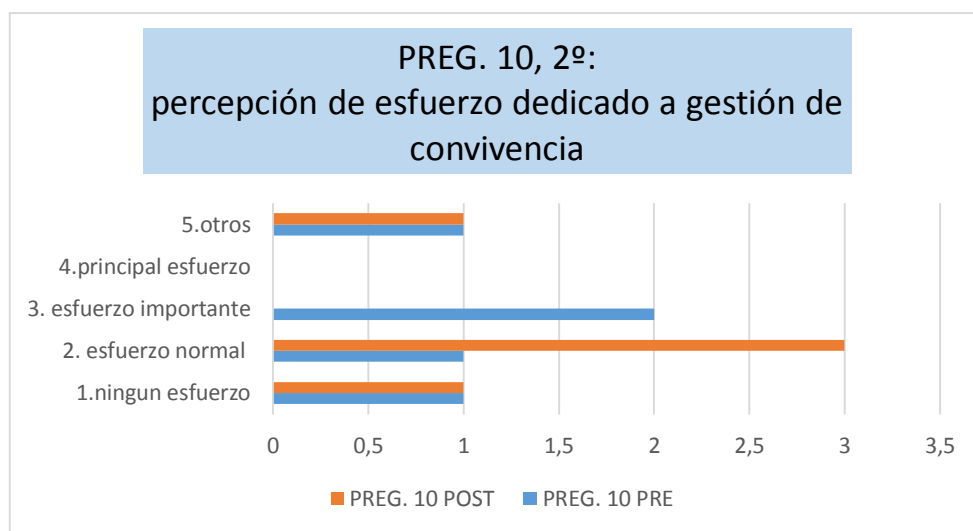


Gráfico 51. Resultados ítem 10 entrevista a profesores 2º ESO experimental.

Creemos que esta percepción guarda relación con las anteriores preguntas, ya que el grupo de 1º es el que presenta mayores problemas de disciplina y comportamiento al inicio, es un grupo más numeroso en comparación con 2º, y el profesorado actúa de diferente forma en cuanto al tratamiento y gestión de la convivencia.

➤ **ANÁLISIS F) resultados sobre el juego limpio:**

De las siguientes frases debían confeccionar su Decálogo para el Juego Limpio durante la aplicación del programa, exactamente en la sesión 16 y última fase del programa:

Los alumnos daban una valoración entre 1 y 5 según la importancia del enunciado que ellos sentían. Después exponían sus votaciones y se seleccionaban los enunciados que más votaciones habían obtenido para cada grupo. Las diferentes frases seleccionadas como las más valoradas por los alumnos, fueron ordenadas y quedaron de la siguiente forma en los distintos cursos que han participado en la investigación:

DECÁLOGO DEL JUEGO LIMPIO 1ºESO

1. Respetar las reglas (15)
2. Llevarme bien con mis compañeros de juego (27)
3. Ser educado, deportivo y no ser un mal perdedor (40)
4. Procurar participar en todas las prácticas (1)

5. No darse por vencido después de cometer un error (4)
6. Obedecer al árbitro (11)
7. Ayudar a un oponente después de una caída (17)
8. Procurar ajustarme a las decisiones del grupo (29)
9. Sentir emoción por la participación en el juego (33)
10. Hacer las cosas lo mejor que puedo (36)

DECÁLOGO DEL JUEGO LIMPIO 2º ESO

1. Llevarme bien con mi compañeros de juego (27)
2. Ser fiable y dar el 100% en el juego o la competición (30)
3. Procurar participar en todas las prácticas (1)
4. Disfrutar y divertirme con el juego o deporte (33)
5. Levantar la moral al equipo cuando las cosas van mal (41)
6. Procurar ajustarme a las decisiones del grupo (29)
7. Hacer las cosas lo mejor que puedo (36)
8. Respetar las reglas (15)
9. Aplicar el máximo esfuerzo (2)
10. Vibrar y sentirme bien con el juego (38)

Una vez analizadas las cuantificaciones de cada uno de los enunciados, observamos que los decálogos son diferentes para estos grupos, pues aunque coinciden en un 50% de los indicadores que forman parte de su decálogo (1, 15, 27, 29 y 36), no están representados en el mismo orden jerárquico, lo cual simplemente significa que no han tenido el mismo valor.

Si analizamos esos indicadores en los que coinciden tanto los alumnos de 1º como los de 2º, vemos que es muy importante para ellos:

- La relación con los compañeros de equipo
- El respeto a las reglas y a las decisiones del grupo
- La superación personal.

Relacionando estos resultados con los resultados de su sistema de valores encontramos una cierta correlación entre las actitudes que les parecen importantes y los valores que les definen. Dejando ver de nuevo unos grupos muy comprometidos con los demás y responsables de ellos mismos, o sea, con una predominancia de valores personales y sociales. Si consiguiéramos

mantener estos valores sería ideal de cara al futuro. Al menos, éste es el resultado de estas actividades.

➤ **ANÁLISIS G) resultados sobre las incidencias de centro:**

Este es el último análisis realizado, tratando de mostrar la evolución de los grupos que han participado en la investigación, a nivel de centro. Para ello hemos obtenido los datos del programa de gestión informatizada del centro, el cual nos ha facilitado estos datos, tablas y gráficos ya elaborados.

Observamos la distribución de incidencias de todos los grupos del centro, y si nos centramos en grupos experimentales (1°C y 2°C) durante el primer trimestre del curso, vemos que el grupo de 1º tenía uno de los porcentajes más altos de incidencias.

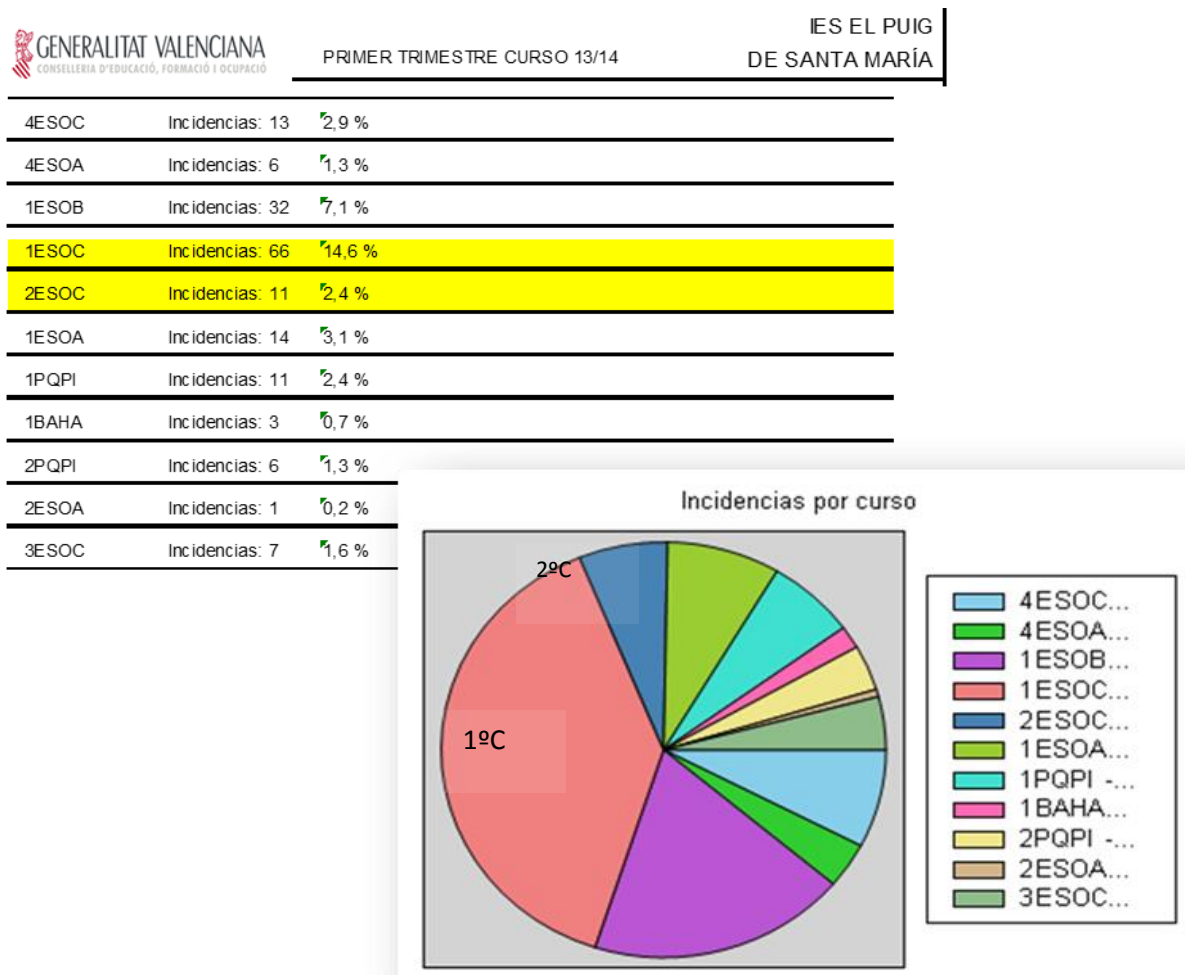


Gráfico 52. Distribución incidencias por grupos en 1º trimestre del curso 2013/14. Fuente: IES El Puig, 2014.

GENERALITAT VALENCIANA		SEGUNDO TRIMESTRE	
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, FORMACIÓ I OCUPACIÓ		DE SA	
2ESOC	Incidencias: 4	0,9 %	
1ESOB	Incidencias: 47	10,4 %	
1ESOC	Incidencias: 99	22,0 %	
4ESOC	Incidencias: 10	2,2 %	
4ESOA	Incidencias: 1	0,2 %	
3ESOC	Incidencias: 6	1,3 %	
1BAHA	Incidencias: 2	0,4 %	
3ESOA	Incidencias: 1	0,2 %	
2ESOA	Incidencias: 3	0,7 %	
1PQPI	Incidencias: 1	0,2 %	
2PQPI	Incidencias: 8	1,8 %	
1ESOA	Incidencias: 4	0,9 %	



Gráfico 53. Distribución incidencias por grupos en 2º trimestre del curso 2013/14. Fuente: IES El Puig, 2014.

Estas incidencias fueron en ascenso a lo largo del 2º trimestre en el caso de 1º C, en cambio bajaron en el caso de 2º C.

Y en el tercer trimestre vemos que aunque el grupo de 1º experimental sigue siendo el grupo con mayor porcentaje de incidencias del centro, su número se vio reducido de 66/99/47 mayoritariamente al final del curso. Este grupo consiguió reducir el número de incidencias casi a la mitad (de 99= 22% a 48= 10%) lo cual fue muy positivo para el centro. Lo cual es un resultado bastante alentador y creemos muy relacionado con el tratamiento realizado con ellos al participar en este proyecto.

1ESOC	Incidencias: 48	10,6 %
1ESOB	Incidencias: 10	2,2 %
2PQPI	Incidencias: 4	0,9 %
3ESOC	Incidencias: 1	0,2 %
4ESOC	Incidencias: 1	0,2 %
1ESOA	Incidencias: 9	2,0 %
2ESOA	Incidencias: 1	0,2 %



Gráfico 54. Distribución de incidencias por grupos en 3ª trimestre del curso 2013/14. Fuente: IES El Puig, 2014.

En el grupo de 2ºC las incidencias fueron reduciéndose progresivamente, llegando a desaparecer completamente (11/4/0), habiendo una mejora del clima y de la convivencia muy significativa.

➤ ANÁLISIS H) de resultados académicos:

Queremos reflejar también los datos académicos de la asignatura que nos ocupa, la Educación Física. En cuanto a los resultados académicos de estos grupos en la asignatura de Educación Física del curso en el cual tuvo lugar la investigación podemos observar que son algo más optimistas que los generales presentados en el capítulo 4 para presentar la muestra:

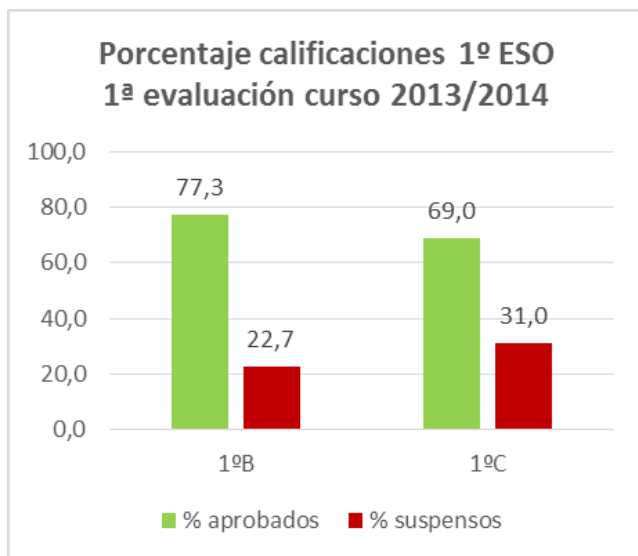


Gráfico 55. Porcentaje de resultados académicos de 1º ESO en 1ª evaluación curso 2013/14.

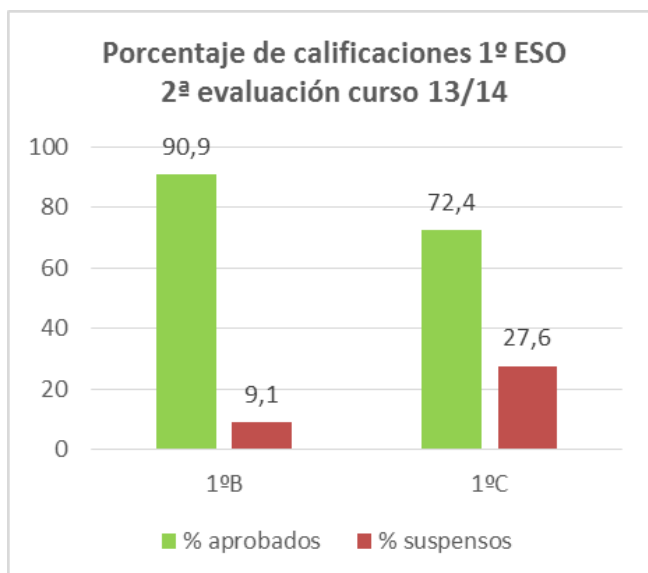


Gráfico 56. Porcentaje de resultados académicos de 1º ESO en 2ª evaluación curso 2013/14.

El porcentaje de aprobados para el grupo experimental de 1º ESO C es de un 69% en la 1ª evaluación, y del 72'4% en la segunda, por lo que se mejora un poco en la asignatura que se desarrolla el programa. Y para el grupo experimental de 2º ESO C el porcentaje de aprobados en 1ª Evaluación fue de 70'6% mientras que en la 2ª evaluación subió al 82'3%.

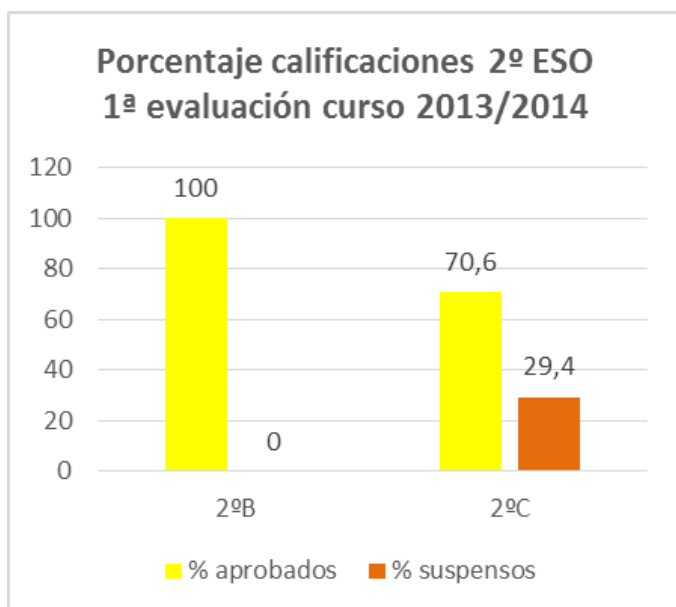


Gráfico 57. Porcentaje de resultados académicos de 2º ESO en 1ª evaluación curso 2013/14.

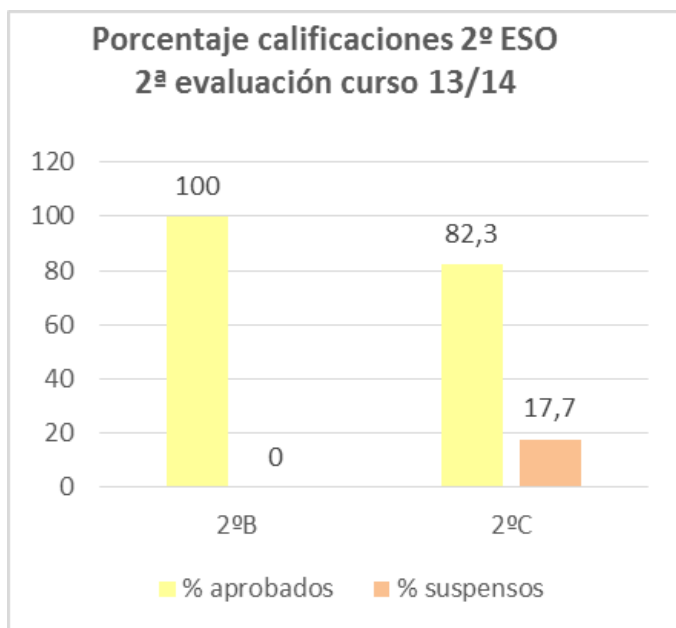


Gráfico 58. Porcentaje de resultados académicos de 2º ESO en 2ª evaluación curso 2013/14.

Finalmente, los resultados académicos de los grupos participantes obtenidos en la 3ª evaluación y final del curso se mantuvieron en la línea de la segunda evaluación, como vemos en los gráficos siguientes:

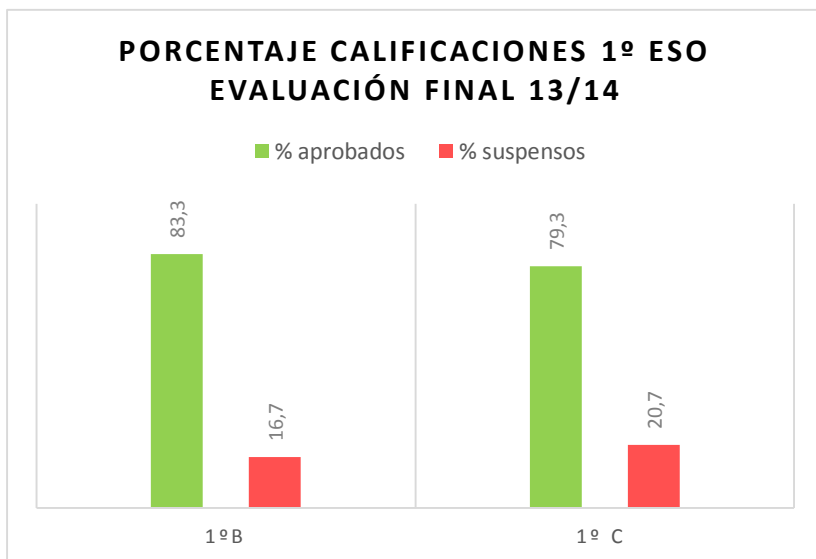


Gráfico 59. Porcentaje de resultados académicos de 1º ESO en evaluación final curso 2013/14.

El grupo experimental 1º C mantuvo un 79.3% de aprobados, unos puntos ligeramente superiores a la segunda evaluación, que si lo comparamos con el de control, observamos que en este grupo disminuye el número de aprobado finales respecto de la 2º evaluación. Por lo tanto, el grupo experimental mejora sus resultados académicos en el último trimestre del curso.

A su vez, los grupos de 2º ESO presentaron los siguientes resultados finales en la asignatura de EF:

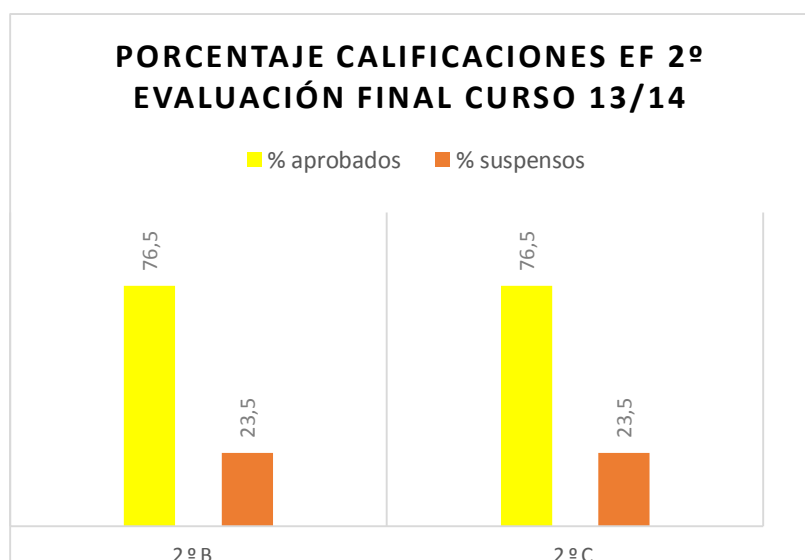


Gráfico 60. Porcentaje de resultados académicos de 2º ESO en evaluación final curso 2013/14.

Ambos grupos obtienen exactamente los mismos resultados. Sin embargo, si comparamos el inicio (1º evaluación) con el final sí que se observa una ligera mejoría del grupo experimental respecto del de control. El grupo experimental de 2º mantiene los mismos resultados que en el 2º trimestre, mientras que el grupo de control 2º B es decir empeora sus resultados académicos en el último trimestre, disminuyendo el número de aprobados al final del curso.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

8. 1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Presentamos a continuación la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar la investigación. Este apartado está organizado exponiendo en primer lugar, las conclusiones que extraemos de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en este estudio según análisis anterior y haciendo una síntesis sobre las conclusiones y su vinculación con los objetivos de la investigación centrados en la intervención educativa en la asignatura de EF para la mejora del clima y la convivencia del aula a partir del trabajo de valores y actitudes, así como las dificultades encontradas.

8.1.1. Discusión y conclusiones de los resultados sobre el clima social del aula.

Tras los resultados obtenidos en la escala (1) CSA sacamos las siguientes conclusiones sobre el clima de convivencia en el aula tras aplicar un programa educativo. Los datos obtenidos muestran una mejora muy leve en el clima de convivencia del aula, pero esta mejora no llega a ser estadísticamente significativa en ninguno de los factores analizados. Por lo tanto no se cumple la hipótesis inicialmente planteada: la aplicación de un programa pedagógico de aprendizaje de valores basado en el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades personales y sociales en la asignatura de Educación Física no produce mejoras significativa en el clima de convivencia del aula.

Sin embargo nos dan una información relativamente útil a nivel pedagógico para discutir los resultados y lo que ha conducido a ellos. Conviene explicar, que los alumnos respondían este cuestionario en líneas generales, lo cual viene a decirnos que se pensaba en el profesorado en general y no solo de la materia de EF. Lo que también nos acerca de nuevo a la concepción de una educación multidisciplinar y a la implicación de todas las áreas y niveles de un centro para la mejora de la convivencia y clima del mismo. Esto puede ser la causa de que no haya habido una mejora significativa en los resultados presentados a continuación:

En cuanto al factor 1. *Relación, interés y comunicación*, en el grupo de control presenta un resultado medio ligeramente superior en posttest comparando los resultados propios del pretest, mientras que el grupo experimental registra un ligero descenso, o empeoramiento respecto de su

nivel inicial. Esto significa que en el grupo de control los alumnos perciben que la relación con los compañeros, con los profesores y la comunicación e interés por los demás es buena “a veces” pero sin llegar a “bastante”. Lo mismo ocurre con el grupo experimental, tanto en pretest como en posttest, ya que aunque el valor medio es más bajo en posttest, no es suficiente para variar la percepción de los alumnos y se mantiene entre “a veces” sin llegar a “bastante”. Es decir, este factor no se ha visto modificado tras la aplicación del programa. Sin embargo, hay que señalar los resultados de algunos ítems de este factor según el curso investigado para entender cómo piensan los alumnos de las diferentes edades. Así el grupo de 2º que participó como experimental, valoró como realmente importantes e interesante “el *interés* de los profes” hacia los alumnos, al finalizar el programa, dando unas valoraciones más altas, entre “a veces y bastante”. En cambio, el grupo de 1º tenía la percepción de que el profesor “nunca” se interesaba por ellos personalmente. Aquí podemos señalar las diferencias de partida que presentan los grupos analizados, como puede ser la cantidad de alumnado en cada grupo, la dedicación del profesor o la percepción general en lugar de solamente del aula de EF, ya que son alumnos de menor edad, con un nivel de madurez más bajo y con un comportamiento disruptivo más generalizado. Por otro lado, tanto los grupos experimentales de 1º y de 2º, sí que perciben un mejor trato con el profesor en cuanto a la *escucha* tras la aplicación del programa (ítem. 13). Al igual que ambos grupos experimentales perciben que los profesores muestran *respeto* por sus sentimientos en “bastantes” ocasiones (ítem.14). Igualmente ocurre en la *comunicación* con los profesores (ítem. 30), que en los grupos experimentales se obtienen mejores resultados en el posttest que en los grupos de control, o sea, tras la aplicación del programa la comunicación con los profesores es muy buena “a veces” o incluso “siempre” para los alumnos de 2º. Para entender la peculiaridad de cada grupo en cuanto a la percepción que hacen los propios alumnos del clima y el ambiente debemos discutir las respuestas del ítem.55. En ella, los alumnos manifiestan que hay muchos alborotos en los grupos de 1º, exactamente los mismos al inicio que al final de la investigación. Mientras que en el grupo de 2º experimental pasan a percibirse los alborotos de “bastante” a “a veces” en mayor medida.

En cuanto al factor 2. *Cohesión y satisfacción*, es decir, en cuanto al nivel de unidad de grupo y sentimientos agradables de pertenencia al grupo, la opinión de los alumnos del grupo de control al final opinan que se cumplen “a veces”, y la puntuación final también desciende respecto de sus resultados iniciales. El grupo experimental prácticamente mantiene los mismos resultados que al inicio del programa (“a veces”). Lo cual nos viene a decir que el programa no ha tenido casi ningún efecto en la percepción de estos aspectos por parte de los alumnos, y que siguen estando cohesionados y satisfechos “a veces”. Este aspecto sería para analizar más profundamente y para establecer un plan de mejora más específico. Ahora bien, analizando los ítems separadamente y por

grupos, tenemos una información, más clara de lo que significan estos datos. Uno de los ítems que más llama la atención, es el que hace referencia a “la colaboración” (ítem. 25) y donde los alumnos que han vivido el programa de intervención piensan que hay una colaboración muy buena entre “a veces” y “bastantes” entre los alumnos del grupo. Es decir un programa que trabaja la cooperación, la colaboración y la ayuda entre iguales, sí puede llegar a ser efectivo y a traducir ese trabajo en algo real y apreciado por los alumnos. Por otro lado, en este factor se reconoce casi unánimemente el aula como espacio común y acompañado, donde la soledad no tiene lugar (ítem, 25) tanto para los grupos de control como para los experimentales, aunque estos últimos otorgan una mayoría absoluta a “nunca” *el aula es un lugar donde me siento solo*.

En cuanto al factor 3. *Competitividad*, factor que nos dice cómo se ven de competentes los alumnos entre sí. Este factor disminuye en el postest del grupo de control y aumenta en el experimental, de manera no significativa. Sin embargo podemos extraer algunos indicios sobre la efectividad del programa basándonos en el dato de que los alumnos opinan mayoritariamente que “a veces” *quieren que su trabajo sea mejor que el de sus compañeros* (ítem, 24), especialmente en el grupo de 1º donde también hay un gran número de alumnos que siempre quiere esto. Dadas las características propias del grupo este dato puede interpretarse como una actitud positiva hacia la mejora o superación personal, o como actitud negativa, de mejora respecto a los demás. Así mismo observamos que conforme avanza la investigación hay un ligero aumento *del interés por sacar buenas notas* (ítem, 42) en el grupo de 2º respecto del 2º de control, y en 1º experimental este aspecto disminuye. En este punto, tenemos que reflexionar también sobre el momento en el que se hace la investigación, coincidente con el inicio y el final del curso, lo cual podría ser también una variable a tener en cuenta ya que el interés por las notas suele aumentar a final de curso, y nosotros pasamos el cuestionario postest al inicio del 3º trimestre, donde el alumnado más joven todavía no aprecia la necesidad de trabajar y muestra menos interés por las notas que al final de curso.

Finalmente, según los datos generales de ambos grupos, se observa que los resultados del grupo de control en cuanto al factor de relación, interés y comunicación sí empeoran a nivel grupal, mientras que en el grupo experimental hay un mantenimiento. Por lo que podemos concluir que la no intervención/aplicación de un programa para la mejora del clima podría derivar en una disminución de la cohesión de un grupo, en el empeoramiento de sus relaciones, en la pérdida de competitividad o en una competitividad negativa entre sus miembros.

Por todo esto, llegamos a la conclusión de que una sola materia no puede mejorar por sí sola a todo un grupo de manera significativa, pero sí permite iniciar un camino y presentar un modelo

de intervención educativa que sea extensible a las demás asignaturas y que consiga una mejora importante del clima de convivencia del aula.

En todo caso considero que la falta de una mejora significativa en los datos del cuestionario de Clima Social del aula pueden ser debidos a:

- La pérdida de sujetos a lo largo del programa y en especial al final, puesto que si observamos el nº casos que han respondido, éste varía en cada factor y en cada momento de la investigación. Si atendemos los resultados en función del número de respuestas, sí podemos establecer una relación de mejoría de resultados en el posttest del grupo experimental, ya que con menor nº casos, se han mejorado o mantenido unos valores medios de resultados respecto del pretest.
- Tal vez este cuestionario no se ajuste exactamente a la clases de EF, al no estar encabezado o precedido de frases como “*En las clases de EF...*” y el alumnado al que iba dirigido ha podido haber percibido las situaciones que en él se recogen desde otras áreas o materias del curso, así como de otros profesores, puesto que muchos ítems se presentan en plural (*los profesores...*).
- Al ser el mismo profesor el que realiza la investigación e imparte clases a ambos grupos, el experimental y el de control, el estilo de enseñanza ha sido muy similar, y aunque no se hayan aplicado las actividades del programa en el grupo de control, la percepción de este grupo ha podido ser muy similar a las del grupo experimental.
- La aplicación de un programa específico, con una dedicación semanal de 1 o 2h como máximo (los que supone entre un 5 -10% del horario total) no es suficiente para generar cambios. Estamos ante una formación a largo plazo y eso es un condicionante esencial en la formación en valores.

8.1.2. Discusión y conclusiones de los resultados sobre la disciplina y la convivencia en el aula.

En este apartado trataremos de discutir y sintetizar dos cuestiones muy importantes en la creación de un clima de convivencia positivo, como es la disciplina percibida/recibida por el alumno y la pensada/ejecutada por el profesor. Esta información nos la han aportado dos instrumentos, el RDS y el SSDS, y la entrevista a los profesores, cuya discusión de resultados se presenta a continuación.

Así pues, desde la escala RDS, que ha medido las razones del alumnado para ser disciplinado en las clases de EF, se han obtenido unas claras diferencias entre los grupos de control y experimentales, en los diferentes factores analizados, aunque como ocurre con la anterior escala, tampoco son resultados significativos estadísticamente, aunque entiendo que sí que lo son pedagógicamente:

- El grupo de control, pierde su interés o motivación para mantener la disciplina conforme avanza el programa, es decir el alumnado hace una valoración más baja, dice tener menos motivos para ser disciplinado (*amotivación*), hacia el final de la investigación. Además se siente poco satisfecho por mantener el orden (factor 2. Razones Intrínsecas) y el comportamiento como al inicio del curso escolar. Se puede entrever aquí, que este alumnado va perdiendo interés y satisfacción personal por ser disciplinado, y ni siquiera la evitación de consecuencias negativas (factor 3) es un motivo suficiente para que ellos mantengan la disciplina en el aula.
- El grupo experimental mantiene ese nivel de motivación al final de la investigación, y además aumenta su preocupación o interés por mantenerse disciplinado por su propio interés (factor 2. Razones Intrínsecas), y mejora su motivación hacia ella por respeto e interés hacia sus compañeros (factor 5) y por evitar consecuencias negativas (factor 3).
- Una vez analizados los grupos conjuntamente se observa esa mejoría de resultados hacia el grupo experimental al terminar la aplicación del programa. Se obtienen mejores resultados en cuatro de los cinco factores analizados respecto del grupo de control. Lo cual viene a ratificar que la intervención educativa mejora la percepción del alumnado hacia la necesidad de una disciplina en el aula, bien por razones personales, autoimpuestas o intrínsecas, o bien por el respeto e interés por compañeros. Esto demuestra nuevamente, la influencia del entorno y la fuerza de la pertenencia a un grupo como un valor añadido al cambio actitudinal, y que puede ser potenciado desde materias como la EF. La aplicación de un programa donde se valoran todos estos aspectos, tiene efectos positivos en la relación de los compañeros y las razones para ser disciplinado. En cambio, un aspecto a analizar desde el centro es que los alumnos de estos grupos han mostrado un valor medio menor hacia la *responsabilidad* (factor 1) y restan importancia a las consecuencias negativas por no ser disciplinado, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de redactar el Reglamento de Régimen Interno, en concreto, o a la hora de aplicar sanciones correctivas a las conductas indisciplinarias.

- Otros datos interesantes son que la mayoría de los alumnos que han participado en esta investigación opina que *es importante atender en clase*, antes y después, tanto en el grupo de control como en el experimental, en 2º y en 1º; por lo que esta pregunta carece de significatividad en el cuestionario dado que el programa de intervención no tiene ningún efecto sobre ella. Al igual que el ítem 22, en el que todos los alumnos coinciden: *no quiero que me grite el profesor*. Estos aspectos poco relevantes y comparables estadísticamente son muy claros y útiles pedagógicamente hablando, ya que nos aportan una información muy importante sobre las formas y el trato que los alumnos desean y necesitan de los profesores.
- No existen grandes diferencias entre los dos grupos experimentales, por lo que las variables de grupos y edad no parecen influir en los resultados o en las razones por las que se es disciplinado.

En la convivencia y la disciplina, tenemos que tener presente la importancia de las acciones y las estrategias que utiliza el profesor para mantenerla. Sin embargo eso carece de valor cuando los alumnos no las perciben de igual modo o con la misma intención. De ahí que los resultados de la escala 3. SSDS, trate de plasmar aquellos recursos, procedimientos y estrategias llevadas a cabo por el profesor y percibidas por los alumnos como importantes para mantener la disciplina.

- Los grupos de control presentan un empeoramiento del clima, y perciben la indiferencia del profesor como el factor más importante en la gestión de la disciplina del aula en el postest, es decir, existe una tendencia al empeoramiento de la disciplina del aula si el profesor no interviene al respecto.
- En cuanto al grupo experimental y sus percepciones hacia el énfasis del profesor por mantener la disciplina, podemos concluir que se produce un ligero aumento de las puntuaciones medias respecto a su nivel inicial en todos los factores del cuestionario, e incluso algunos obtienen unas puntuaciones medias bastante altas (>60 en 2º y 100 en 1º). Podemos decir que al finalizar el programa de mejora los alumnos aumentan su sentido de responsabilidad ante la disciplina respecto del nivel inicial por el énfasis que hace el profesor en este aspecto; valoran que el profesor ponga su foco de atención en hacer bien las cosas y perciben la intervención del profesor como realmente importante y necesaria en la gestión de la misma (ítem 14 y 16).
- La diferencia de planteamientos metodológicos en unos u otros grupos es percibido por los alumnos y tiene sus efectos en el desarrollo de actitudes colaborativas y cooperativas, tras

la aplicación de un programa de intervención donde la metodologías y las estrategias han sido muy estudiadas y preparadas para tal fin (ítem.25). Observamos un incremento del grupo experimental en todos los factores mientras que el de control evoluciona negativamente respecto del inicio de la investigación.

- Por lo tanto, hay una mejora en tres de los cuatro factores del cuestionario siguiendo una ligera evolución positiva, lo cual nos viene a decir que hay indicios para dar por cierta la hipótesis inicial de mejora del clima social a través de un programa de intervención en valores desde la EF. Y que si no se interviene, el clima tiende a empeorar. Los grupos se vuelven menos cooperativos, menos responsables, menos motivados y, en consecuencia, menos disciplinados.

Por lo tanto, para que la convivencia de un grupo mejore se debe trabajar hacia todos los aspectos que configuran y participan de esa convivencia, como es el clima del aula, la valoración de la disciplina, los valores y las actitudes individuales y grupales, la gestión de los conflictos y la intervención del profesor. Así pues podemos concluir que hemos encontrado unos grupos con una aceptable relación entre ellos y los profesores, que han ido mejorando, especialmente la relación con los profesores, y los sentimientos de grupo han ido evolucionando de modo positivo conforme avanzaba la investigación. También hemos tenido unos grupos experimentales poco competitivos que tras su paso por el programa han aumentado esa competitividad como razón de mejora personal, aunque tomen de referencia al grupo de iguales; y a unos alumnos que perciben claramente como es la intervención de los profesores al respecto y saben lo que quieren de ellos.

Llegamos así a concluir que se logra el principal objetivo de la investigación, así como otros objetivos específicos como son el 1, y el 4, el 5.

Y desde el análisis de las entrevistas al profesorado podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Factor 1. Convivencia y relación: En ambos grupos experimentales se valora la relación entre alumnos, entre profesores y alumnos antes y después de la aplicación del programa, y encontramos una mejora positiva importante (ítem 1-4).
- Factor 2. Sobre la gestión del centro y la convivencia de los alumnos: ambos grupos no son tan diferentes. Como conclusión se observa que tras la aplicación del programa, hay un cambio de conductas y actitudes importante, reduciéndose los principales problemas de disciplina de los grupos analizados (ítem 5).

- Factor 3. Estilo de gestión de la convivencia por parte del profesor: se vuelve más estricto conforme avanza el curso escolar y consideran que la implicación de los alumnos en el cumplimiento de las normas es fundamental para que mejore esa convivencia en sus aulas (ítem 6).
- Otro indicador a tener en cuenta es la coordinación y resolución de los conflictos desde el centro: conlleva una percepción diferente desde el profesorado, pudiendo actuar de diferentes formas en según qué grupo (ítem 7).
- La gestión personal que hace el profesor ante los conflictos y problemas de comportamiento (ítem 8). El uso del diálogo y los partes disciplinarios son los principales recursos de gestión de la convivencia. De este apartado se puede extraer la conclusión de que el profesorado entiende la necesidad de actuar de manera coordinada, con reuniones y planes preventivos para la gestión de la convivencia y los conflictos que surgen. Suponemos que el avance del curso hace decaer la paciencia de los profesores con el grupo más numeroso y disruptivo (1º). En conclusión conforme avanza el curso escolar y la investigación, este grupo recibe unas medidas de gestión de convivencia diferente y más pedagógica que el de 1º, lo cual requeriría de un estudio más profundo.
- Respecto a las medidas de equipo para tratamiento de los problemas graves de disciplina, opinan que existen más advertencias a las familias y diálogo con alumnos, normalmente con partes o con apertura de expedientes y que hacia final del curso se pierde el diálogo y directamente se sanciona a alumnos o se aplica el RRI (ítem 9).
- Sobre el esfuerzo percibido para mantener la disciplina (ítem 10): el profesorado piensa que la gestión de la convivencia de los grupos investigados es un esfuerzo importante en los grupos más jóvenes (1ºESO); mientras que en el 2º curso, esta percepción cambia un poco y el profesorado mayoritariamente opina que el esfuerzo es considerado como *normal*. Creemos que esta percepción guarda relación con las anteriores preguntas, ya que el grupo de 1º es el que presenta mayores problemas de disciplina y comportamiento al inicio, es un grupo más numeroso en comparación con 2º, y el profesorado actúa de diferente forma en cuanto al tratamiento y gestión de la convivencia.

Con toda estas conclusiones, seguramente discutibles, creemos que se alcanzan los objetivos de la investigación y planteados por el programa, en los números 3, 5, 6, 8, 9 y 10.

8.1.3. Discusión y conclusiones sobre los valores y las actitudes del alumnado en Educación Física:

Tal y como hemos explicado a lo largo del estudio, es necesario conocer el nivel de partida moral y actitudinal de los alumnos que han participado en la investigación y así poder entender mejor los resultados obtenidos y extraer las conclusiones más objetivas posibles tras el análisis realizado y tras la comprobación de la hipótesis y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por ello, hemos apoyado la investigación con una serie de datos cualitativos que nos describen un poco mejor al alumnado, tanto antes como después de la aplicación del programa. En este apartado discutiremos sobre los resultados obtenidos tras el análisis de “sistema de valores” (D), “su juego limpio” (F), de las incidencias de centro (G) y de los resultados académicos (H).

En 1ºESO: al inicio de la investigación era un grupo cuyo sistema de valores estaba encabezado por “el amor y la amistad” y al final esta posición la pasa a ocupar “la familia: fidelidad”. Hay una mayor presencia de valores de socialización y de personalización al finalizar el programa. Los valores materiales, biológicos e intelectuales se mantienen y baja la presencia de valores estéticos y valores éticos. Podríamos concluir que la aplicación de un programa de intervención educativa para la mejora del clima del aula basado en el desarrollo de valores y actitudes ha tenido efectos relevantes en los alumnos de 1º de ESO, es decir es muy interesante e importante el trabajo desde que los alumnos llegan al instituto, o en la etapa inicial de la adolescencia, pues se obtienen resultados interesantes desde el punto de vista moral y personal, en especial cuando se dedica tiempo, esfuerzo e interés en objetivos y contenidos de este tipo. Solo así es posible alcanzar un sistema de valores estable hacia la socialización y el desarrollo personal de estos alumnos extensible a sus vidas fuera de la escuela.

A su vez, estos valores descritos por los alumnos desde el aula de EF, vemos que se acompañan de una serie de actitudes o conductas relacionadas con el juego limpio y que aun siendo más específicas de la materia que nos ocupa, se trata de un buen indicador actitudinal. Del decálogo del juego limpio de 1º de ESO se puede analizar que entre todos describen como importante: el respeto a las reglas, las buenas relaciones con los compañeros, la educación y deportividad, el sentimiento de grupo y la voluntad de mejorar el trabajo de cada uno para beneficio del grupo. Y coinciden con el grupo de 2º en que es importante: la relación con los compañeros de equipo, el respeto a las reglas y a las decisiones del grupo y la superación personal.

Por otro lado, el grupo de 1º ESO experimental, presentó una mejora de los resultados académicos (+3%), pero tuvo un incremento de las incidencias disciplinarias registradas a nivel de centro que a mitad de investigación llegaron a ocupar un 22% de las incidencias totales del centro. Sin embargo, al finalizar la investigación se redujo considerablemente, ocupando solamente un 10% de las incidencias totales del centro. Hay que decir que en este grupo la investigación se alargó casi hasta final de curso, por diversas circunstancias como fue el gran número de alumnos y la dificultad para llevar a cabo el programa. Los resultados académicos se mantuvieron hasta finalizar el curso escolar lo cual es un resultado bastante alentador y creemos muy relacionado con la participación en este proyecto.

Para el grupo de 2º de ESO: a principio de curso encabeza el ranking “la libertad de expresión” al inicio del curso, y al finalizar lo cambian dando prioridad a “el respeto a las cosas” que pasa a ser lo más importante para ellos. Los valores que predominan en los alumnos y alumnas tras la aplicación del programa también han variado en todos los diferentes ámbitos, de manera que los valores de socialización y los valores éticos son los que mayor presencia tienen en el grupo, aumentando respecto de la situación inicial. En cambio, el reconocimiento de valores biológicos desaparece al final, al igual que los valores estéticos respecto del inicio del estudio o principio de curso. Los valores materiales se han mantenido presentes en el sistema de valores de 2º, aunque el concepto sí ha cambiado pues en el pretest aparecía “la riqueza” como valor material importante para ellos, y en el postest ha cambiado a “el respeto a las cosas”. Por otro lado, los valores de personalización han disminuido, desapareciendo el de “la familia: fidelidad” y apareciendo valorado “la realización personal”. Podemos llegar a la conclusión de que el programa ha permitido que estos alumnos de 2º mejoren sus valores hacia la socialización y la ética o moral individual, lo cual resulta también importante desde el punto de vista del razonamiento moral, dado el crecimiento personal en el que se encuentran los alumnos a partir de las edades medias de los grupos de 2º de ESO. Y respecto a las actitudes que consideran “juego limpio” los alumnos de 2º coinciden con el grupo de 1º en que es importante: la relación con los compañeros de equipo, el respeto a las reglas y a las decisiones del grupo, y la superación personal.

Con estos resultados se viene a confirmar el alcance de los objetivos número 3, 4 y 5 previsto con en el programa aplicado en esta investigación.

En cuanto a los resultados académicos, si comparamos el inicio (1ª evaluación) con el final, sí se observa una ligera mejoría del grupo experimental respecto del de control. El grupo experimental de 2º mantiene los mismos resultados que en el 2º trimestre, mientras que el grupo de

control 2° B empeora sus resultados académicos en el último trimestre, disminuyendo el número de aprobados al final del curso. En relación a las incidencias de disciplina, éstas bajaron considerablemente en el grupo de 2° experimental incluso desaparecieron al final del curso y al final de la investigación. Lo cual se puede relacionar positivamente con la participación del grupo en un programa como este. Con estos resultados se viene a confirmar el alcance de los objetivos 6, 7, 8 y 9 previstos en el programa desarrollado con esta investigación.

En conclusión, considero que la aplicación de un programa pedagógico, a pesar de no haber obtenido unos resultados estadísticamente significativos en la evaluación cuantitativa, sí que ha sido positivo para los grupos de intervención y para el centro porque se ha avanzado en el clima del centro y en la convivencia diaria del mismo.

8. 2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Algunos de los sesgos de la investigación que han podido limitar los resultados del estudio creemos que han sido:

- Tiempo limitado para el desarrollo del programa. Creemos que con una mayor dedicación horaria con los grupos experimentales, se hubiese podido trabajar mejor, con mayor intensidad los contenidos del programa. Habría sido recomendable realizar 2 o 3 sesiones semanales. Lo cual no fue posible por motivos de organización académica del centro.
- Posible contaminación del investigador, puesto que al ser el mismo profesor/investigador en todos los grupos, se puede tener un mismo estilo de enseñanza para todas las clases y alumnos lo cual puede tener efectos en las percepciones de los alumnos, en los grupos experimentales y en los de control.
- Las expectativas del investigador, ya que siendo el mismo profesor que aplica el programa y el mismo que investiga puede haber una tendencia a trabajar actitudes que pueden ser determinantes, aunque sea involuntariamente, también en los grupos de control.
- La pérdida de sujetos, que generalmente ocurren hacia final de curso, por problemas de absentismo, por falta de trabajo o de compromiso, han sido realmente condicionantes para la obtención de resultados significativos.

- La regresión a la media, como tendencia hacia valores intermedios, que al repetirse las mediciones con una baja probabilidad de que se diesen las mismas condiciones o circunstancias que se dan al repetir las mediciones iniciales, ha supuesto una limitación importante a la hora de obtener datos cuantitativos.
- Dificultad para delimitar variables independientes en el tratamiento estadístico de los datos obtenidos, como puede ser la edad exacta, el sexo, la experiencia deportiva o el nivel académico de cada sujeto.
- El poco tiempo en el destino de aplicación como docente, ha limitado las posibilidades de dedicación y de organización con los grupos participantes en la investigación así como de los profesores que han colaborado en el desarrollo de la misma.
- La no participación a nivel de centro ha limitado las posibilidades de extensión de la investigación a otros grupos o cursos.
- La carga horaria desde el área de EF es insuficiente para cubrir las necesidades pedagógicas de los alumnos.

8. 3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

Llegamos al final de la investigación proponiendo una serie de líneas de investigación futuras, y concretando algunas propuestas pedagógicas que pueden ser interesantes en la docencia no universitaria.

Esta tesis ha tenido una clara intención de aportar un granito de arena al mundo educativo, y en especial, a mi especialidad, la Educación Física, ya que es mi mundo laboral desde el que creo tener las herramientas necesarias para contribuir en el desarrollo íntegro de mis alumnos. Esta preocupación es la que me ha llevado hasta aquí, en la que continuaré mi dedicación laboral. Considero que no es necesario ser doctora, ni pedagoga en nuestro ámbito educativo, para enseñar habilidades, competencias o conocimientos, pero resulta imprescindible conocer las bases de la pedagogía educativa para poder educar, y para mejorar nuestra labor docente en una escuela que pide ayuda, que pide cambio y que pida más. Esto es lo que me movió hace más de diez años, a estudiar el doctorado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y por lo que me siento motivada a seguir mi labor docente con ilusión y con perspectivas de futuro. Para mí la “escuela no está muerta” ni la Educación Física es solo un cúmulo de habilidades físico-motrices, es mucho

más que eso; y esto solo no es suficiente para educar alumnos competentes y personas felices en cualquier ámbito, por lo que considero que este humilde trabajo tampoco lo es si se queda aquí con unos resultados insuficientes y como una aportación puntual. Esto debe continuar.

Ahora bien, ¿qué proyección de futuro tiene esta investigación?

Por un lado, he de decir que el programa impartido ha sido fruto del trabajo, de la formación y de la experimentación de muchos años, aunque aquí se plasme la aplicación concreta para su estudio. Mis expectativas de futuro, dada mi situación “no-definitiva” a nivel laboral, es transmitir este mismo programa en todos los centros o destinos que surjan, puesto que es un programa realista y basado en las vivencias habituales de nuestra materia y que me ha resultado realmente interesante y necesario de aplicar, especialmente con los grupos iniciales de Secundaria. Con este tipo de intervenciones he logrado un vínculo muy especial con los alumnos, los cuales, aunque inicialmente estaban más que sorprendidos, finalmente han agradecido esta implicación y el interés mostrado por una faceta más personal y humanizada de la Educación Física, por estar más alejada de los datos, de las marcas, de los test y del rendimiento (que no del esfuerzo). Es decir, esta línea metodológica es y va a ser mi guía en la docencia futura.

Evidentemente, habrá una revisión continua de propuestas y actividades, actualizándose en función de los alumnos, de los recursos y de las condiciones en que se produzcan. Así como este curso ha habido una revisión de los aspectos trabajados en los grupos experimentales, ya que he tenido la oportunidad de ser tutora de uno de ellos y de impartirle clase a otro, observando un cambio muy positivo en los alumnos de 1º que pasaron a 2º, y en los alumnos de 2º que pasaron a 3º. Mientras que gran número de alumnos de 1º repitió o se fueron del centro, y algunos alumnos de 2º pasaron a programas de diversificación, perdiendo su pista. He de decir que a nivel actitudinal han mejorado bastante y los incidentes de centro se han reducido considerablemente, aunque los resultados académicos hayan sido todavía insuficientes. Sin embargo, todo esto es posible cuando te encuentras definitivo en el centro. Pero con el elevado nivel de eventualidad de los centros públicos es una tarea muy difícil de controlar y podemos decir que casi está en manos del azar. Por eso, un seguimiento de estos grupos en cursos siguientes sería la línea de futuro ideal para comprobar la perdurabilidad de los resultados.

Con los resultados obtenidos, sería interesante ampliar el estudio hacia algún otro indicador o variable como puede ser el análisis por sexo, de los participantes en la investigación, y conocer si esta variable condiciona o no estos resultados.

Una de las líneas en las que quisiera trabajar es en la elaboración de materiales de investigación directamente relacionados con la pedagogía de la Educación Física de manera específica, para no tener que recurrir a cuestionarios o modelos de otras áreas que, aunque vinculadas, no son esencialmente coincidentes o fácilmente aplicables en nuestro campo. Existen muchos estudios, cuestionarios, y programas al respecto, pero la gran mayoría están elaborados desde la perspectiva Psicológica o desde la Deportiva, como son algunos de los instrumentos utilizados en esta investigación.

Otra propuesta de futuro mucho más ambiciosa, sería implantar este programa desde el Departamento de Educación Física como parte de la Programación Anual, en el Departamento de Orientación, como parte del Plan de Acción tutorial y en el Proyecto Educativo del centro para que cualquier profesor se pueda unir a este proyecto de construir una escuela más justa, más respetuosa y más unida. El objetivo sería transmitir los valores sociales, personales, éticos, materiales, estéticos y trascendentales, como una prioridad del centro, puesto que son la gasolina que alimenta los motores del mismo, es decir, los corazones de todos los que participamos de él: profesores, alumnos, personal no docente y familias.

Para terminar, quiero señalar que esta investigación ha supuesto para mí un auténtico reto educativo e intelectual y que me ha aportado información y recursos muy importantes para mejorar mi tarea como docente. Además me ha permitido crecer personalmente en muchos aspectos (laboral, personal, social y familiar). Y creo que el esfuerzo ha merecido la pena. Espero poder seguir aportando más a la comunidad educativa a la cual orgullosamente pertenezco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. (2003). Resolución de conflictos y regulación de sentimientos, en MUÑOZ, F. y otros (Eds.) *Actas Del I Congreso Hispanoamericano De Educación y Cultura De Paz*, Granada, 293-304.
- ACOSTA, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos, en MOLINA, B. y MUÑOZ, F. (Eds.) *Manual de paz y conflictos*, Granada, Universidad De Granada, 201-222.
- ALVAREZ, D; DOBARRO, A; ÁLVAREZ, L; NÚÑEZ, J. C.; RODRÍGUEZ, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado, en *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, 337-360. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consultado el 26 julio 2015. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580014>.
- ANAUT, L; BERTRÁN, C. Et Al. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Colección Claves para la innovación educativa, nº 13. Barcelona: Graó.
- ARNAL, J., RINCÓN D., y LATORRE A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- ARNOLD, P.J. (1991). *Educación, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BANDURA, A. (1983). *Principios de aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- BARBERÁ V. (1981). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Colección Práctica Educativa. Madrid: Escuela Española, S.A.
- BARBERO, J.I. (1995). La Educación Física En España (Una Aproximación Genealógica), en AAVV, *El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: IAD-Unisport, 29-42.
- BARROW, H.M. y J.P. BROWN (1992). *Hombre y movimiento*. Barcelona: Doyma.
- BEREGÜÍ GIL, R. y GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ., E.J. (2007). Los valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*. Universidad De Murcia. Vol.7, 2007. Núm 2. Dirección General de Deportes.
- BERGER, P. L. y LUCKMAN, (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- BLÁZQUEZ, D. (2001). *La Educación Física*. Colección Biblioteca Temática Del Deporte. Barcelona: Inde.

- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.
- BOUCHÉ, H; et Al. (1987). *Teoría de la educación*. Temas Actuales. Cuadernos de la Uned. Madrid: UNED.
- BREDO, E. y FEINBERG, W. (1982). *Knowledge / Values In Social/ Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- BRUNNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUNGE, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao. Descleé de Brouwner.
- CAGIGAL, J.M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- CAGIGAL, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- CAGIGAL, J.M. (1968). *La Educación Física: ¿Ciencia? Citius, Altius, Fortius*, Tomo X (1-2). Madrid: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma, 5-26.
- CAMERINO, O; GUILLÉN, R. y PRADAS, M. A. (1994). Por una metodología plural. En *Diseños Curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- CAMPS, V. y FIBLA, P. (1995) *Educació i valors: el patrimoni ètic de la modernitat*. Vic: Eumo.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- CARPENA, A. (2015). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLEJO J.L, ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R. (1981). *Teoría de la educación*. Salamanca: Anaya/2.
- CAURIN, C. y VIANA M. I. (2012). Influencia de las actividades de educación para la igualdad en un equipo de mediación, en *Aula de Innovación Educativa*. Vol. 216. Barcelona: Graó, 60-63.
- CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.

- CHURRUCA A. y FRAILE, J. (2005). *Solidaridad y cooperación. Plan De Acción Tutorial*. Por F.I.S.C. - Intered Eusko Jaurlaritza. Madrid: Lestonnac.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CORTINA, A. y GRAY, J. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CRUZ, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar?, en *Actas III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Valencia: Universitat de València. FCAFE.
- CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L.; RUIZ, A.; ARBONA, P. y cols. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol, en *Revista de Investigación y Documentación sobre las CC. De la EF y El Deporte*, 19, 80-99.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos”, en *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- Decreto 47/1992 de 30 de Marzo, por el que se establece el currículo de la ESO para la Comunidad Valenciana. Consultado el 14 de mayo de 2011. <http://www.cece.gva.es>.
- Decreto 839/2002 de 5 de Marzo, por el que se establece el currículo de la ESO para la Comunidad Valenciana. Consultado el 14 de mayo de 2010. <http://www.cece.gva.es>.
- Decreto 112/2007 de 20 de Julio, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Valenciana. Consultado el 13 de julio de 2011. <http://www.cece.gva.es>.
- Decreto 87/2015 De 5 de Junio, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y del Bachillerato para la Comunidad Valenciana. Consultado el 16 de julio de 2015. <http://www.cece.gva.es>.
- DELGADO, M.A. (2003). Los contenidos transversales en educación física, ¿un tema transversal o tangencial?, en *Actas del V Congreso Internacional de FEADef*. Valladolid.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1995). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DEVÍS, J. (1993). *Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física*. Málaga: Uniesport.
- DEVÍS, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Universidad De Valencia.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.

- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. (7ª Ed.)* Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ-AGUADO, MJ. (1996a). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I. Fundamentación psicopedagógica.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1988). Madrid: Santillana.
- Diseño Curricular Base (1989). Ministerio De Educación y Ciencia. Madrid.
- DOMÍNGUEZ, G. (1996). *Los valores en la educación infantil.* Madrid: La Muralla.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación Acción en educación.* Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. y otros (1989). *Investigación-acción en el aula.* Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura Educación y Ciencia.
- ECHEGOYÁN, Y. (2002). *¿Puede la educación física actual abordar los valores que inciden directamente en la formación íntegra de los alumnos?, en Revista Digital de Educación Física N° 48 - Año 8.* Buenos Aires. Consultado el 24 de mayo de 2009. <http://www.efdeportes.com/efd48/efesc.htm>.
- ESCÁMEZ, J. (1981). *La formación de hábitos como objetivos educativos.* Murcia: Universidad de Murcia.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. (1988). El marco teórico de las actitudes. I. El modelo de Fishbein y Ajzen, en ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. y MARTÍNEZ, B. (1993). *Cómo se aprenden los valores y las actitudes, en Aula de Innovación Educativa n°.* 16-17, Julio-Agosto, 30-34.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica.* Barcelona: Octaedro.
- ESCARTÍ, A. y BALLESTER, A. (1993). *Perfil familiar, clima familiar deportivo y práctica deportiva en la adolescencia.* En S. BARRIGA; J.L. RUBIO (Eds.). *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico;* pp. 165-170. Sevilla: Eudema.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C. y GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte.* Barcelona: Graó.

- ESCUADERO, J.M. (2004). *Educación de calidad para todos y entre todos: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. Seminario: Medidas Educativas y Cualificación Profesional (MEC, 13/12/04).
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural”, en *Bordón*, 56(1), 95-116.
- ESTIVILL, E. y DOMENECH, M. (2006). *Cuentos para crecer*. Madrid: Planeta.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *Revista de Educación*, 332; pp. 97 –116.
- FAURE, E. et al (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial y UNESCO.
- FERMOSO, P. (1982). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ, I. (1998a), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (1997). Physical Education Teacher Education In The Pos-T modern Era: Toward A Critical Pedagogy”, en J.M. FERNÁNDEZ- BALBOA (Ed.) *Critical aspects in human movement and physical education and sport*. New York: Suny Press, 121-138.
- FREINET, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, H. (2011). *Educar en verde*. Barcelona: Graó.
- FUNES, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. En *Revista Contextos Educativos*, 3. Logroño, 91-106.
- FUNES, S. (2007). Condiciones básicas para la prevención de la violencia”, en GALVÍN, I., MONTES, G. y RAMÍREZ, J. (Coord.), *La convivencia escolar en la comunidad de Madrid*. Madrid: FREM.
- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

- GARCÍA, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995 un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. CSD. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCÍA, L. y LÓPEZ, R. (2004). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias, en *Revista de Educación*, 365; 531-555.
- GARCÍA, L. y LÓPEZ, R. (2009). La convivencia escolar. Un instrumento en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad, en *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia. 13-16 septiembre (en soporte informático).
- GARCÍA, C. y MARTÍNEZ, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libros de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple inteligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H., y HATCH, T. (1989). Multiple intelligences go to school, en *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
- GASCÓN, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Escola de cultura de pau. Barcelona: UNESCO.
- GERVILLA, E. (1997). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, E. (1998). Educación en valores, en *Filosofía de la Educación de hoy*. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, E. (2000). *Los valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: University Stanford Press.
- GIL, P. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas. Manual para la enseñanza y animación deportiva*. Cádiz: Fundación VIPREN.
- GODÁS, A.; SANTOS, M.A.; y LORENZO, M. (2008). “Convivir en los centros educativos: ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores?”. En *Bordon*, nº 60-I; pp. 41-58.
- GONZÁLEZ, C. (2006). La educación física en la televisión: “Cuéntame cómo pasó”, en *Tándem*, nº 21, 28-35.
- GONZÁLEZ, C. (2009). Curso de Verano: *Repensar la Educación Física: oportunidad y compromiso. La Educación Física y el Deporte del s. XIX*. Campus de Excelencia Internacional. Universidad la Rioja: Logroño.
- GONZÁLEZ, C. (1997). *La dimensión filosófica, científica y pedagógica de la obra de J. M. Cagigal*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

- GÓNZÁLEZ, E. y GONZÁLEZ, P. (1994). La función de la educación del cuerpo en la escuela Primaria, en *Aula de Innovación Educativa*, nº4, 14-18.
- GONZÁLEZ, M.E. (1993). *La educación física: fundamentación teórica y pedagógica en fundamentos de educación física para Enseñanza Primaria*. Vol. I. Barcelona: Inde.
- GRÖSSER, M.; ZIMMERMANN, E.; STARISCHKA, S. (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRUPO GIRASOL (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física, en revista *Tándem: didáctica de la educación física*. Barcelona, 2003, nº 13, 27-39.
- GUBA, E. G: (1982). Criterios de credibilidad en la investigación, en: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GUERRA, G. y PINTOR, P (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria, en *Revista Digital de Educación Física*, Año 8, nº 54 Buenos Aires. Consultado el 6 de marzo de 2011. <http://www.efdeportes.com>.
- GUTIÉRREZ, M. y ESTARELLES, R. (1995). Percepción de valores educativos y sociales del deporte: un análisis comparativo entre estudiantes y profesores. En *Revista de Psicología de la Educación*, nº 15, 91-102.
- GUTIÉRREZ, M., y GARCÍA-FERRIOL, A. (2001). El entorno escolar-familiar y la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica, en J. Dosil (Ed.), *Psicología y deporte de iniciación*. Ourense: Gersam, 35–55.
- GUTIÉRREZ, M, y GONZÁLEZ, M.E. (1995). Motivos por los que los jóvenes practican actividad física y deportiva: análisis de una muestra de estudiantes universitarios, en II Congreso de Ciencias Del Deporte, La Educación Física y la recreación. Lleida: INEFC.
- GUTIÉRREZ, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ, M. (1996). ¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisor de valores sociales y personales?, en *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 3. nº 1, 39-42.
- GUTIÉRREZ, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ, M.; MORENO, J.A. y SICILIA, A. (1999). Medida del autoconcepto físico. Una adaptación del PSPP de Fox (1990)”, en *Aplicació i fonaments de les activitats físico-esportives*. En Actas del IV Congreso de CC del Deporte, la Educación Física y la Recreación. Lleida: INEFC.
- HARGREAVES, J. (1977). Sport and physical education: autonomy or domination, en *Bulletin of Physical education*, 18 (3), 5-10.

- HARGREAVES, J. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HELLISON, D. (1988). Our constructed reality: some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy@. *Quest*, 40; 84-90.
- HERNANDEZ, J. L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de Educación Física, en CONTRERAS, O. *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; 95-110.
- HELLISON, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HOPKINGS, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- IBARROLA, B (2003). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM.
- JOVER, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles, en *Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*; nº2, 2001. Universidad de Salamanca. Consultado, el 25 de mayo de 2014. <http://dialnet.unirioja.es/>
- JOHNSON, D. W y JOHNSON R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W, y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: AIQUE S.A.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servicio De Publicaciones Universitat de València.
- KOETTING, J.R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Oklahoma: University Press.
- KOHLBERG, L. (1976). *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Holt. New York: Riuehart and Winston.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- KRUSKAL, W.H., y WALLIS, W.A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47 (260); 583-621.
- LANGLADE, A. y REY, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- LATORRE, A; RINCÓN, D; y ARNAL, J; (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

- LE BOULCH, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). Consultado el 2 de junio de 2009. <http://www.mecd.gob.es>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Consultado el 2 de junio de 2009. <http://www.mecd.gob.es>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. (LOE). Consultado el 2 de junio de 2009. <http://www.mecd.gob.es>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). Consultado el 15 de junio de 2012. <http://www.mecd.gob.es>.
- Libro Blanco para la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). Madrid: MEC. Consultado el 2 de junio de 2009. <http://www.mecd.gob.es>.
- LUCINI, F.G. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Documentos para la reforma. Madrid: Alhambra Longman.
- LLOPIS, J.A (1993). *Los valores en la Reforma del Sistema Educativo. Estudio para una educación en los valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- LLOPIS, J.A y BALLESTER, M.R (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: DM.
- MATEOS-APARICIO, J.M. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educación Secundaria de la provincia de Ciudad Real*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- MARÍN, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- MARÍN, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- MARTÍN, E. (1999). Todavía más difícil, en COLL, C. (Coord.) *Valores predicados y valores practicados*. Monográfico Revista Infancia y Aprendizaje, nº 82, 86-90.
- MARTÍNEZ, C. (2006). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación: Culture and Education*. Volumen 21, Issue 3, 2009.
- MARTÍNEZ, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del s.XX, en *Revista de Educación*, nº extraordinario, 83-112.
- MARTOS, D. TORRENT, G. y otros. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en Educación Física: un estudio de caso colaborativo en secundaria,

- en *Revista: Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, deporte y recreación*. Nº 26. FEADDEF, 3-8.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. y CARUSO, D.R. (2000). Models of emotional intelligence, en R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396-420.
- MECD (2002) *Los Fundamentos Teórico-Didácticos De La Educación Física*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- MECD (2006). *Plan para la promoción y mejora de la Convivencia Escolar*. Madrid: MECD.
- MORALES, J.A y CAURÍN, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar, en *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona: Universitat de València.
- MORENO, J.A; RODRÍGUEZ, P.L y GUTIÉRREZ, M. (1996). Actitudes Hacia La Educación Física: elaboración de un instrumento de medida, en *Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- MORENO, J. A., y VERA, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.
- MORENO, J. A. y CERVELLÓ, A (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Bordón*.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor, en *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio*. Murcia: Universidad de Murcia, 1267-1275.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., MARTÍNEZ, C., y ALONSO, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44; 167-190.
- MUÑOZ, J.C (2003). La evaluación de las actitudes, valores y normas desde el área de la educación física. Propuesta práctica, en la *Revistilla de Educación Física*, Nº 13. Madrid: Pila Teleña, 21-24.
- MUÑOZ, J. M., CARRERAS, M. R. y BRAZA, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria, en *Anales de Psicología*, nº 20, 81-91.
- NARADOWSKY, M. (1998). El control de la disciplina en las escuelas, en *Perspectivas*, 108, Vol. XXVII, 603-601.
- NOGUERAS, M.A (2003). El deporte para todos. La vía hacia el deporte, en *Actas del VII Congreso y Asamblea de Deporte Para Todos*. Madrid. INEF.

- O.N.U. (2002). *Valores para vivir: un programa educativo*. New York. ONU.
- OMEÑACA, R. y RUÍZ, J.V. (1999). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- ORDEN del 31 de marzo de 2006 por el que se regula el plan de Convivencia Escolar en la Comunidad Valenciana. Consultada el 26 de diciembre de 2014. <http://www.cece.gva.es>.
- ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. Consultada el 26 de diciembre de 2014. <http://www.cece.gva.es>.
- ORLICK, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear: nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- ORLICK, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos cooperativos sin competición*. Madrid: Popular.
- ORTEGA, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales, en *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- ORTEGA, R. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y cols. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- ORTEGA, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia, en *Actas del Congreso: La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, del Instituto de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (1999). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE), en *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. et al. (1989). Aprendizaje cooperativo: una alternativa a la integración escolar. En *Revista Galega de Psicopedagogía*, (2), 143-164.
- PALACIOS, J. (1991): El planteamiento educativo como solución al problema de la violencia en el deporte, en *Apunts: educació física i esports*, 23, 89-98.
- PAPAIOANNOU, A. (1998a). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons, en *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

- PAPAIIOANNOU, A. (1998b). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate, en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69; 267- 275.
- PARLEBAS, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de Valencia.
- PASCUAL, C. (1997). *Didáctica de la educación física*. Proyecto docente. Valencia: Universitat de València.
- PASCUAL, C; MONFORT, M. y GONZÁLEZ, M.E. (2008). El pensamiento de los profesores de educación física sobre los factores que inciden en el síndrome del burnout, en *Revista Fuentes*. Tema monográfico: La Educación Física y el Deporte en la Universidad: Docencia, Investigación e Innovación, vol. 8. Universidad de Sevilla, 84-102.
- PASCUAL, A.V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula. Programas de intervención educativa*. Madrid: EOS.
- PÉREZ, A; RAMOS, G. y LÓPEZ, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en *Revista de Educación*, nº 350, 221-252.
- PÉREZ, C; VÁZQUEZ, V. y LÓPEZ, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO, en *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 13, nº. 2, 299-323.
- PÉREZ C. y LÓPEZ, I. (2010). Educación para la convivencia en los centros escolares. *Edeania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 73-94.
- PÉREZ GÓMEZ, G (1990). *Investigación – acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Vol. I. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1995). *Animación socio-cultural IV: técnicas de trabajo e investigación en animación socio-cultural. Técnicas de dinamización social*. Madrid: UNED.
- PÉREZ, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO, en *Revista de Educación*, 343. Mayo-Agosto, 503-529.

- PÉREZ-SAMANIEGO, V; DEVÍS, J; y GARCÍA, R. (1999). Elaboración y validación del cuestionario de actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud (C.A.A.F.S), en *Aplicació i fonaments de les activitats físico-esportives*. Lleida: INEFC.
- PÉREZ SAMANIEGO, V. y DEVÍS, J. (2003). “La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado”. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) 69-74. Consultado el 30 de julio de 2010, <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artpromocion.htm>.
- PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIKAS, A. (1989). The common concer method for the theatment of mobbing. En E. Roland; E. Munthe (Eds) (1989), *Bulliny: an international perspective*. Londres: David Fulton.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POSADA, F. (1999). Transversalidad y educación en valores en educación física, en *Revista de Educación Física*, nº 74, 15-24. Madrid.
- PRAT, M; y SOLER, S (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- PUIG, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M. y MARTÍN, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- PUJOLÀS, P. (2010). *Aprendizaje cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma de aprender juntos alumnos diferentes*, 23-54. Barcelona: Universidad de Vic.
- QUINTANAL, J. y GARCÍA B. (Coords) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas en la ESO. MECD. (Consultado el 10 de junio de 2011).
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de Diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas en la ESO. MECD. (Consultado el 12 de junio de 2011).
- Real Decreto 831/2003 De 27 de Junio, por el que se establece la ordenación general y enseñanzas comunes de la ESO. MECD. (Consultado el 10 de junio de 2011).
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. MECD. (Consultado el 10 de junio de 2011).

- Real Decreto 1631/ 2006 de 29 de Diciembre por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. MECD. (Consultado el 10 de junio de 2011).
- Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2007). MECD. (Consultado el 20 de mayo de 2012).
- RIVERA, E., TRIGUEROS, C. y PAVESIO, M. (2003). Líneas de investigación en educación física escolar, en *Ágora para la EF y el deporte*, nº 2-3, 75-88.
- ROJAS, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROKEACH, M. (1968). A theory of organization and change with invalue-attitude systems, en *J. Soc. Issues*, 24.
- ROUSSEAU, J.J. (1976). *El Emilio De La Educación*. Barcelona: Fontanella.
- RUIZ, G.; LORENZO, L.; GARCÍA, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria, en *Journal Of Sport And Health Research*. 5(2), 203-210.
- SÁEZ DE OCÁRIZ, U; LAVEGA, P; MATEU, M; ROVIRA, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa, en *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 309-326. Consultado el 13 de julio de 2015. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>.
- SÁNCHEZ, S. y MESA, M.C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Granada*: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, R. y PÉREZ, V. (2002). El aprendizaje de los juegos cooperativos, en MORENO, J.A. (coord.). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS REGO, M. A. (1999). Aprendizaje cooperativo y rendimiento escolar: balance de perspectivas para la innovación educativa, en *Revista Galega do Ensino*, 24, 305-321.
- SARRAMONA, J. (1991). *Fundamentos de educación*. 2ª Edición. Barcelona: CEAC.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEGURA, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- SEIRULO, F. (1995). Valores educativos del deporte, en BLÁZQUEZ, D. y otros, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- SERRANO, J.M. y GONZALEZ, M.E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM.

- SEYBOLD, A. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SHAFFER, R.D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Paraninfo.
- SHARPE, T., BROWN, M., y CRIDER, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students, en *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416.
- SIMRI, U. (1978). Diversidad de conceptos y su influencia en los objetivos de la educación física. *Boletín FIEP*; 48 (1). Madrid, 17-22.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007), *Informe anual a Les Corts Valencianes*, cap. III; 149-167.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007), en revista resumen *Informe Anual*, 53-56. Consultados el 8 de julio de 2010. <http://www.elsindic.com/es/informes-anuales.html>.
- SKINNER, B. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1991). El profesor como investigador, en *La investigación y el desarrollo del curriculum* por STENHOUSE, L. Madrid: Morata, 194-221.
- SUÁREZ, M.A. (2004). *El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula*. Tabanque, 18, pp.135-150.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- THOMAS, K.W.; KILMANN, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom, Inc.
- TJEERDSMA, B. L. (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory, en *Teaching elementary physical education*, 10(4), 12-16.
- TJEERDSMA, B.L. (2007). The Stress Process In Physical Education, en *Joperd: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 39-44.
- TONUCCI, F (2015) *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- TORO, J.M. (2012). *Educación con co-razón*. 13ª edición. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

- TORREGO, J.C. (1998). *Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia*. Madrid: Organización y gestión educativa, 4, 19-31.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 304, 22-29.
- TORREGO, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar, en FERNÁNDEZ, (y coord.) *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Cisspraxis (Col. Monografías Escuela Española).
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J.C. y FUNES, S. (2000). *El proceso de mediación escolar en los IES de la comunidad de Madrid*. Madrid: Organización y gestión educativa, 4, 40-43.
- TORREGO, J.C., FUNES, S. y MORENO, J. (2001). *La mediación de conflictos en centros educativos (vídeo y guía didáctica)*. Madrid: UNED.
- TREPAT, D. (1995). *La educación en valores a través de la iniciación deportiva*, en *la iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- TRIANDIS, H.C. (1976). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Today.
- TRIANES, M. V., MENA, M. J., FERNÁNDEZ, F. J., ESCOBAR, M., MALDONADO, E. F., y MUÑOZ, A. M. (2009). *Evaluación del estrés infantil: inventario infantil de estresores cotidianos (Iiec)*. *Psicothema*, 21(4), pp. 598-603.
- TRIANES, V. y FERNÁNDEZ- FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos, Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- VERA, J.A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- VILLALBA, F. BORJA ESTÉVEZ, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (1996). *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares para la educación en valores. La tolerancia*. Madrid: MEC.

VIVÓ, P. y GUTIÉRREZ, M. (2003). El trabajo con dilemas, un buen recurso para el desarrollo de valores en el deporte para todos, en *Actas del VII Congreso y Asamblea de deporte para todos*. Madrid: INEF.

ZABALZA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZUBIRI, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXOS

Anexo 1 : instrumentos utilizados

Fecha nacimiento/nº clase:

1. Nombre del centro _____
2. Curso _____ Grupo _____
3. Edad _____
4. Sexo:
 - Chico
 - Chica
5. ¿Es el primer año que estás en este centro?
 - SI
 - NO
6. ¿Has repetido algún curso?
 - SI, en este mismo colegio
 - SI, en otro colegio
 - NO
7. En Matemáticas
 - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
 - Creo que aprobaré (Bien)
 - Creo que suspenderé
8. En Lenguaje
 - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
 - Creo que aprobaré (Bien)
 - Creo que suspenderé
9. Habitualmente quedo para salir con:
 - Compañeros de mi clase
 - Compañeros del colegio pero que no van a mi clase
 - Amigos que no van a mi colegio, ni a mi clase
 - Con todos
 - Con otros _____
10. generalmente, ¿qué actividad/ des realizas en tu tiempo de ocio?
 - Deporte
 - Video juegos
 - Salir con amigos
 - Actividades culturales (cine, teatro...)
 - Todas
 - Otras _____
11. Señala con cuál o cuáles de estas características te sientes identificado. creo que soy....
 - Inteligente
 - Buen deportista
 - Simpático
 - Trabajador
 - Otras _____

CUESTIONARIO ALUMNOS/A 1

<i>Señala con una cruz donde corresponda</i>	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
12. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros				
13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir				
14. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos				
15. Los profesores no enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de otras personas				
16. Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas				
17. Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros				
18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables				
19. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clase				
20. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase				
21. Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo				
22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial				
23. A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros				
24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros				
25. El aula es un lugar dónde me siento solo				
26. En esta clase los alumnos nos llevamos muy bien				
27. En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen				
28. Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultamos) a otros compañeros				
29. Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)				
30. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores				

CUESTIONARIO ALUMNOS/A 1

<i>Señala con una cruz donde corresponda</i>	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
31. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros				
32. La mayor parte de los profesores nos animan a hablaren nuestro grupo clase				
33. En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros				
34. Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos				
35. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros				
36. En esta clase se propician debates				
37. En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta				
38. En esta clase los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas				
39. En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros				
40. Creo que nuestros profesores no nos escuchan				
41. Los alumnos nos llevamos mal con los profesores				
42. Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas				

CUESTIONARIO ALUMNOS/A 1

<i>Señala con una cruz donde corresponda</i>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
43. El ambiente que hay en clase, es casi siempre tranquilo				
44. Creo que mi clase es un lugar agradable				
45. Creo que los profesores están satisfechos con “la marcha” general de los alumnos de este grupo clase				
46. La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)				
47. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores				
48. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase				
49. En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)				
50. Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase				
51. Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros				
52. Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase				
53. Creo que el tutor ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma				
54. Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas				
55. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia				

¡Muchas gracias por tu colaboración!

CUESTIONARIO ALUMNOS/AS 2

Fecha nacimiento/nº clase:

En clase de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es importante para mí prestar atención en clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Hago lo que se supone que debo hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. No sé porqué soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Me sentiré mal si no soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Intento ser una persona responsable	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Disfruto de las clases	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Es importante para mí aprender nuevas habilidades y juegos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. No entiendo porqué debo ser disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Es importante para mí entender donde he acertado y donde he fallado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Me sentiré avergonzado sino soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Siento que soy responsable cuando aprendo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Me gusta ayudar a los compañeros	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Es importante para mí hacerlo bien en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Soy disciplinado porque son las normas de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Me gusta progresar en todas las sesiones	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Es importante para mí mejorar mis habilidades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Intento ser coherente conmigo mismo y con los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Las clases son divertidas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. No quiero que se pongan nerviosos los demás por mi culpa	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Es importante para mí ser coherente con lo que digo y con lo que hago	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. No quiero que me grite el profesor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Realmente siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Es importante para mí que mis compañeros mejoren en clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
25. Me preocupo cuando no soy disciplinado	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
26. Las clases son estimulantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Fecha nacimiento/nº clase:

El profesor de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hace las clases divertidas	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Atrae nuestra atención y hace las clases más interesantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Nos hace querer el progreso de nuestros compañeros	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Nos recuerda que ser disciplinado es la norma de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Nos ayuda para que al final hagamos los que decimos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Realmente no hace nada por mantener la disciplina	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Hace las clases de tal manera que atendamos y comprendamos lo que hacemos bien y/o mal	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Nos hace sentirnos incómodos cuando somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Nos ayuda a comprender a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Hace las clases emocionantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Atrae nuestra atención para hacernos comprender que es importante hacerlo bien	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Nos recuerda que solo aquellos que son disciplinados son considerados buenos estudiantes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Nos hace aprender como enseñar a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Grita a aquellos que son indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. Nos ayuda a ser responsables de nuestras acciones	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Atrae nuestra atención para que intentemos mejorar nuestras habilidades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. No se interesa por la disciplina de la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Nos hace disfrutar en la clase	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Nos hace sentirnos avergonzados si somos indisciplinados	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
25. Nos ayuda a cooperar y entendernos mutuamente	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
26. Nos amenaza diciendo que tendremos problemas si nos portamos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
27. Nos ayuda a ser personas responsables	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____

- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.

- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
 - Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
 - Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo “normal” en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

Anexo 2 : actividades propuestas

ESCALA DE ACTITUDES EN EL JUEGO DEPORTIVO

Partiendo de la bibliografía utilizada, en esta sesión nos decidimos a confeccionar un listado de actitudes que pueden ser representativos del juego limpio. Al finalizar se decidieron incluir las siguientes expresiones representativas de determinadas actitudes, conductas y valores en el juego y la competición deportiva:

1. *Procurar participar en todas las prácticas*
2. *Aplicar el máximo esfuerzo*
3. *Pensar cómo mejorar*
4. *No darse por vencido después de cometer un error*
5. *Esforzarse incluso aunque se tenga la certeza de perder*
6. *Felicitar a un oponente tras una derrota*
7. *Dar la mano al entrenador de tu oponente*
8. *Felicitar a tu oponente por haber jugado bien*
9. *Felicitar a tu oponente tras una victoria*
10. *Ganando o perdiendo, darle la mano a un oponente*
11. *Obedecer al árbitro*
12. *Respetar las decisiones de otros jueces o árbitros*
13. *Respetar al árbitro incluso si se equivoca*
14. *Atenerse fielmente a todas las reglas del deporte*
15. *Respetar las reglas*
16. *Pedir que un oponente descalificado(por llegar tarde) continúe*
17. *Ayudar a un oponente después de una caída*
18. *Rectificar una situación injusta para el oponente*
19. *Prestar equipamiento al oponente*
20. *No aprovechar la ventaja frente a un oponente lesionado*
21. *No querer admitir los propios errores*
22. *Competir por las recompensas(por ejemplo, los trofeos)*
23. *Poner excusas por el mal juego*
24. *Criticar las instrucciones del entrenador*
25. *Enfurecerse por cometer un error*
26. *Ser justo y no hacer trampas*
27. *Llevarme bien con mis compañeros de juego*
28. *Preocuparme por la gente que me rodea*
29. *Procurar ajustarme a las decisiones del grupo*
30. *Ser fiable y dar el 100% en el juego o la competición*
31. *Respetar la esencia del juego o competición*
32. *Disfrutar y divertirme con el juego o deporte*
33. *Sentir emoción por la participación en el juego*
34. *Ponerme en forma y estar saludable*

35. *Hacer lo que me dicen*
36. *Hacer las cosas lo mejor que puedo*
37. *Agradar a los demás*
38. *Vibrar y sentirme bien con el juego*
39. *Realizar muy bien las habilidades o técnicas*
40. *Ser educado , deportivo y no ser un mal perdedor*
41. *Levantar la moral al equipo cuando las cosas van mal*
42. *Llevarme bien con los demás incluso aunque no me gusten*
43. *Ganar o vencer a otros jugadores*

Finalmente se confecciona el documento que contiene las conductas que consideramos son deseables para el desarrollo de un *juego limpio* en el centro, y se somete a votación de los alumnos. Para ello se concreta el procedimiento a seguir:

- 👍 Distribución a los alumnos en las clases de EF para poder aclarar dudas.
- 👍 Valoración de las actitudes deseables por el alumno en un valor creciente en importancia de 1 a 5.
- 👍 El cuestionario puede ser anónimo, pero obligatorio a todos los alumnos de los grupos que llevamos los profesores participantes.
- 👍 El profesor los recogerá al terminar y los analizaremos en la siguiente sesión.
- 👍 EL análisis consistirá en ver la estadística de puntuaciones a cada frase, resaltando aquellas que han obtenido “5” y haciendo su exposición y justificación en grupo.
- 👍 También podemos recopilar un listado de expresiones (unas 10) para confeccionar un decálogo con aquellas que han sido mejor valoradas por el grupo y establecer así el “decálogo del juego limpio” con el que ya podríamos trabajar otros aspectos.

ESCALA JUEGO LIMPIO

Cada una de estas frases puede suponer para ti una parte importante del juego limpio, valóralas del 1 al 5 según tu importancia:

(1: muy poco importante ... 5: muy importante)

FRASES	1	2	3	4	5
1. Procurar participar en todas las prácticas	1	2	3	4	5
2. Aplicar el máximo esfuerzo	1	2	3	4	5
3. Pensar en cómo mejorar	1	2	3	4	5
4. No darse por vencido después de cometer un error	1	2	3	4	5
5. Esforzarse incluso aunque se tenga la certeza de perder	1	2	3	4	5
6. Felicitar a un oponente tras una derrota	1	2	3	4	5
7. Dar la mano al entrenador de tu oponente	1	2	3	4	5
8. Felicitar a tu oponente por haber jugado bien	1	2	3	4	5
9. Felicitar a tu oponente tras una victoria	1	2	3	4	5
10. Ganando o perdiendo, darle la mano a un oponente	1	2	3	4	5
11. Obedecer al árbitro	1	2	3	4	5
12. Respetar las decisiones de otros jueces o árbitros	1	2	3	4	5
13. Respetar al árbitro incluso si se equivoca	1	2	3	4	5
14. Atenerse fielmente a todas las reglas del deporte	1	2	3	4	5
15. Respetar las reglas	1	2	3	4	5
16. Pedir que un oponente descalificado(por llegar tarde) continúe	1	2	3	4	5
17. Ayudar a un oponente después de una caída	1	2	3	4	5
18. Rectificar una situación injusta para el oponente	1	2	3	4	5
19. Prestar equipamiento al oponente	1	2	3	4	5
20. No aprovechar la ventaja frente a un oponente lesionado	1	2	3	4	5
21. No querer admitir los propios errores	1	2	3	4	5
22. Competir por las recompensas(por ejemplo, los trofeos)	1	2	3	4	5
23. Poner excusas por el mal juego	1	2	3	4	5
24. Criticar las instrucciones del entrenador	1	2	3	4	5
25. Enfurecerse por cometer un error	1	2	3	4	5
26. Ser justo y no hacer trampas	1	2	3	4	5
27. Llevarme bien con mis compañeros de juego	1	2	3	4	5
28. Preocuparme por la gente que me rodea	1	2	3	4	5
29. Procurar ajustarme a las decisiones del grupo	1	2	3	4	5
30. Ser fiable y dar el 100% en el juego o la competición	1	2	3	4	5
31. Respetar la esencia del juego o competición	1	2	3	4	5
32. Disfrutar y divertirme con el juego o deporte	1	2	3	4	5
33. Sentir emoción por la participación en el juego	1	2	3	4	5
34. Ponerme en forma y estar saludable	1	2	3	4	5
35. Hacer lo que me dicen	1	2	3	4	5
36. Hacer las cosas lo mejor que puedo	1	2	3	4	5
37. Agradar a los demás	1	2	3	4	5
38. Vibrar y sentirme bien con el juego	1	2	3	4	5
39. Realizar muy bien las habilidades o técnicas	1	2	3	4	5
40. Ser educado, deportivo y no ser un mal perdedor	1	2	3	4	5
41. Levantar la moral al equipo cuando las cosas van mal	1	2	3	4	5
42. Llevarme bien con los demás incluso aunque no me gusten	1	2	3	4	5
43. Ganar o vencer a otros jugadores	1	2	3	4	5

DECÁLOGO DEL JUEGO LIMPIO 1ºESO

1. Respetar las reglas
2. Llevarme bien con mis compañeros de juego
3. Ser educado, deportivo y no ser un mal perdedor
4. Procurar participar en todas las prácticas
5. No darse por vencido después de cometer un error
6. Obedecer al árbitro
7. Ayudar a un oponente después de una caída
8. Procurar ajustarme a las decisiones del grupo
9. Sentir emoción por la participación en el juego
10. Hacer las cosas lo mejor que puedo

Firmado:

DECÁLOGO DEL JUEGO LIMPIO 2º ESO

1. Llevarme bien con mi compañeros de juego
2. Ser fiable y dar el 100% en el juego o la competición
3. Procurar participar en todas las prácticas
4. Disfrutar y divertirme con el juego o deporte.
5. Levantar la moral al equipo cuando las cosas van mal
6. Procurar ajustarme a las decisiones del grupo
7. Hacer las cosas lo mejor que puedo
8. Respetar las reglas
9. Aplicar el máximo esfuerzo
10. Vibrar y sentirme bien con el juego

Firmado:

EL ÁRBOL QUE NO SABÍA QULÉN ERA

(Más cuentos con alma. Rosario Gómez, 2006)

Había una vez, en algún lugar que podría ser cualquier lugar, y en un tiempo que podría ser cualquier tiempo, un hermoso jardín con manzanos, naranjos, perales y bellísimos rosales. Todo era alegría en el jardín, y todos ellos estaban muy satisfechos y felices; excepto un solo árbol, profundamente triste. El pobre tenía un problema: no daba frutos.

- *No sé quién soy* -se lamentaba.

- *Lo que te falta es concentración* - le decía el manzano-. *Si realmente lo intentas, podrás tener deliciosas manzanas. ¿Ves qué fácil es?*

-*No lo escuches* --exigía el rosál-. *Es más sencillo tener rosas y ¿ves qué bellas son?*

Y desesperado, el árbol intentaba todo lo que le sugerían. Pero como no lograba ser como los demás, se sentía cada vez más frustrado.

Un día llegó hasta el jardín un búho, la más sabia de las aves, y al ver la desesperación del árbol, exclamó:

- *No te preocupes, tu problema no es tan grave; es el mismo de muchísimos seres sobre la Tierra. Es tu enfoque lo que te hace sufrir. No dediques tu vida a ser como los demás quieran que seas. Sé tú mismo. Conócete a ti mismo cómo eres. Y para lograr esto, escucha tu voz interior* -y dicho esto, el búho se fue.

- “¿Mi voz interior...? ¿Ser yo mismo...? ¿Conocerme....?” -se preguntaba, desesperado, el árbol.

Y se puso a meditar esos conceptos. Finalmente, de pronto, comprendió. Y cerrando los ojos y los oídos, abrió el corazón y pudo escuchar su voz interior, diciéndole:

“Tú jamás darás manzanas porque no eres un manzano, ni florecerás cada primavera porque no eres un rosál. Eres un roble, y tu destino es crecer grande y majestuoso. Dar cobijo a las aves, sombra a los viajeros y belleza al paisaje. Eso es quien eres. ¡Sé lo que eres!».

Y el árbol se sintió fuerte y seguro de sí mismo, y se dispuso a ser todo aquello para lo cual estaba destinado. Así; pronto llenó su espacio y fue admirado y respetado por todos. Y sólo entonces todo el jardín fue completamente feliz, cada cual celebrándose a sí mismos y a los otros...

AUTOR DESCONOCIDO

Moraleja:

Aprendamos a SER quiénes somos..., no tratemos de ser iguales a otros. Cada cual tiene su propio sello y así tiene que ser: todos tenemos valor en la medida que sepamos más quiénes somos.

TÉCNICA PARA LA CLARIFICACIÓN DE VALORES

ACTIVIDAD 2: LOS VALORES EN TU CLASE

FASE 1: JERARQUIZACIÓN DE VALORES:

Del conjunto de valores seleccionados por tus compañeros del grupo-clase vamos a concretar los valores más votados. Todo el grupo en conjunto. En el aula y con la pizarra se procede a nombrar aquellos 10 valores seleccionados por los alumnos y que más coincidencia tienen en el grupo, ordenándolos de mayor a menor importancia según las coincidencias de selección del grupo.

VALORES MÁS IMPORTANTES PARA EL GRUPO CON UN MÁXIMO DE 10:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Otros:

RETOS COLECTIVOS

OBJETIVOS:

1. Trabajar las condiciones físicas necesarias para superar los retos: fuerza, resistencia y flexibilidad necesarias para lograr el éxito del grupo.
2. Trabajar las habilidades y destrezas que cada reto necesite. Por ejemplo giros, volteos o saltos. Siempre prestando la ayuda que la gente necesite para estar segura.
3. Aprender comunicarme con los demás. Tanto saber contar a los demás las ideas que se me pasan por la cabeza, como saber escuchar las ideas que proponen las otras personas.
4. Lograr superar unos desafíos a nivel físico de manera cooperativa, es decir hay que saber trabajar con gente diversa.
5. Practicar la iniciativa. El proponer cosas y que se hagan.
6. Saber cómo aprender a aprender. No pensar que me lo sé todo y que nadie me puede ayudar.
7. Enseñar y aprender de los compañeros y las compañeras del grupo.



Teniendo en cuenta estos objetivos, para que un reto físico cooperativo salga bien tenemos que seguir una serie de condiciones:

- Entender lo que dice el desafío. Nadie debe quedarse despistado y no entender lo que se nos pide.
- Proponer las posibles soluciones que pensemos que tiene el reto.
- Dialogar y discutir de forma ordenada. Si chillamos mucho la comunicación es peor y tardamos más en escuchar lo que dicen los demás.
- Decidir cuál de las propuestas es la mejor. Decidir cómo empezamos.
- Hacerla. Ir probando la que nos parezca mejor hasta que lo consigamos.

Según todo esto cualquier reto siempre tiene como tres partes que lo forman:

- La parte más teórica, el entenderlo, el saber lo que dice el reto. Es muy importante porque hay gente que pretende hacerlo sin saber lo que realmente pide el desafío.

-La parte de relacionarnos. La parte que nos obliga a entendernos con las demás personas el grupo. Tenemos que hablar y escuchar (aplicando la fórmula de dos orejas y una boca).

-La parte activa, la parte de movimiento, la parte en que todo el grupo haga el reto.

-Ninguna persona que pertenezca a un grupo de retos cooperativos podrá decir que no puede aportar nada. Siempre lo podrá hacer, según sus capacidades, en cualquiera de las tres partes de los desafíos.

-Por ejemplo: Puede haber personas que aporten más fuerza que capacidad de entender lo que dice, y viceversa.

El éxito que se obtenga, por un lado, es colectivo, es de todo el grupo, y por otro, también es de cada persona del grupo.

Nuestro lema:

YO GANO, TÚ GANAS Y NADIE PIERDE

a) ORGANIZACIÓN:

1º hacer grupos homogéneos.

2º explicar e introducir la finalidad de los retos.

3º presentar los retos a superar cada día

4º proponer un reto semanal o mensualmente, al acabar un bloque de trabajo o la última sesión semanal.

b) PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES:

- 1. EL PUENTE ORDENADO.** Todo el grupo se sube encima de un banco y desde arriba van a tener que ordenarse según el código dado. En ningún caso se puede bajar de él o tocar el suelo. *Por ejemplo: ordenarse por apellidos y alfabéticamente. O por fecha de nacimiento, si el anterior resulta muy fácil.*
- 2. LA PUERTA MÁGICA.** Todo el grupo clase debe entrar a saltar una cuerda larga, y a continuación salir de la misma, hay que conseguirlo de manera continuada y sin interrumpir el movimiento de la cuerda. Para ello deberán repartir funciones de *saltador* y de *dador* de cuerda según características. Si lo consiguen habrán superado el primer reto y podrán acceder al segundo.
- 3. EL GRAN SILLÓN.** Todo el grupo o como máximo en dos grupos grandes, se coloca en círculo de pie y cogido por los hombros del compañero delantero, a la señal deberán apoyarlas nalgas en las rodillas del compañero posterior de manera que quedarán sentados unos sobre otros. A una segunda señal soltarán las manos y deberán mantener el equilibrio al menos 5”.
- 4. MUDANZA EN EL GIMNASIO:** Todo el grupo deberá trasladar los objetos desde el almacén y gimnasio según se describen en un plano, ubicándolos correctamente y lo más rápido posible en la ubicación solicitada.
- 5. RÍO ÁCIDO.** Se divide el grupo en dos subgrupos para realizarlo por turnos, mientras unos lo realizan otros observan. Los observadores deberán apuntar aquellas formas de relacionarse que vean entre sus compañeros a lo largo de la actividad. Se marcan dos líneas en el suelo (con tiza o cuerdas) que disten unos 20m entre ellas. Cada línea delimitará una “orilla del río” (punto de partida y llegada), y allí se colocarán los materiales u objetos. La consigna es que pasen de una orilla a la otra sin caer en el río ácido (tocar suelo).
- 6. NUESTRA PIRÁMIDE.** Se pide al grupo que realicen una pirámide humana según algunas condiciones: nº de alturas, tiempo de mantenimiento, uso de protecciones y tiempo de realización.
- 7. LA VUELTA A LA TORTILLA.** Todo el grupo deberá posicionarse para conseguir darle la vuelta a una colchoneta quitamiedos (o colchoneta pequeña si son pocos o más pequeños) sin que toque el suelo. Cuando lo logren se dará el reto por superado.
- 8. DE PIE:** Conseguir mantenerse de pie o sobre una silla y en silencio, todo el tiempo que pida el profesor (10’ o 15’), y lograremos una clase de juego libre.

c) CONCLUSIÓN DE ACTIVIDADES:

- *Dedicar unos minutos finales de cada clase a la reflexión y valoración, e incluso autocrítica.*
- *El reto requiere para su ejecución una respuesta motora pero antes de su realización es necesario un trabajo cooperativo, para nada se trata de realizar un@ sol@ lo que haya que hacer.*
- *Comentar lo difícil que es hacer un trabajo cooperativo, que todo el mundo opine y que nadie se sienta desplazado o se aísle el sol@. Si todo el grupo no está implicado, las cosas no funcionan de la manera que pretendemos.*
- *Otra cosa importante es no dejarse llevar por los demás, pensar por nosotros mism@s, compartir nuestras ideas y aceptar las de los demás.*
- *También se puede realizar una hoja de seguimiento donde reflejar lo que logramos y hacemos cada día.*

NOMBRE: **CURSO:**.....

ACTIVIDAD: TU SISTEMA DE VALORES

OBJETIVOS:

- Clarificar las preferencias personales y sus consecuencias para la toma de decisiones.
- Ayudar a los alumnos a adoptar sus propias posiciones frente a los valores a asumir.
- Enseñar a elegir libremente, a reafirmarse públicamente y a actuar en consecuencia.
-

FASE 1: SELECCIÓN DE VALORES

1º Señala con una X en color rojo los 20 valores más importantes para ti en tu vida diaria.

la riqueza	libertad de expresión
el respeto de las cosas	la convivencia democrática
el rentabilizar: austeridad	la tolerancia
la vida: ecología	la comprensión del otro
el cuerpo: su desarrollo	colaboración y participación
la salud: cuidado y prevención	el amor y la amistad
la identidad personal	la familia: fidelidad
la realización personal	servicialidad
el autoconcepto positivo	el trabajo: productividad
la autonomía personal	participación política
confianza en sí mismo	identificación política
la responsabilidad	la bondad: benevolencia
la aceptación de sí mismo	la verdad: sinceridad
la fortaleza	la justicia: bien común
la alegría existencial	la igualdad
la cultura: conocimientos, creencias y tradiciones	la solidaridad: compartir
capacidad de comprensión	la paz: la concordia
comprensión y expresión	la belleza
sentido crítico	la creatividad
Desarrollo de habilidades intelectuales (concentración...)	la expresividad personal
hábitos y técnicas de trabajo individual	creencias religiosas
la dignidad de la persona	sentido religioso de la vida
el diálogo y comunicación	esperanzas humanas y trascendentes: salvación

FASE 2: MI SISTEMA DE VALORES

De los 20 valores seleccionados anteriormente, **rodea en azul** los 10 más importantes según tú para las clases de EF.

Selecciona el valor que sea de mayor importancia para ti. Escríbelo el número 1 que aparece abajo. Luego escoge el valor que es de segunda importancia y ponlo junto al número 2, y así sucesivamente hasta que hayas calificado los 10 valores. El valor de la menor importancia para usted aparecerá entonces con el número 10.

1. .
2. .
3. .
4. .
5. .
6. .
7. .
8. .
9. .
10. .

Ahora debes leerlo en voz alta y públicamente, y cuéntanos si estás convencido y feliz de tu elección.

FASE 3: DIÁLOGO CLARIFICADOR DE TUS VALORES.

Lee la siguiente situación y responde a las cuestiones siguientes según tus propias creencias.

“Daniel, Pablo y Ernesto están jugando al Baloncesto en el patio del instituto, a la hora del recreo. A ellos les gustaría jugar un mini partido, pero al ser solo tres, deciden jugar un 21. Al cabo de un rato, Lucía, una compañera de su clase, los ve y se acerca a proponerles jugar con ellos. Ernesto rápidamente dice que sí, pero Pablo dice que las chicas no saben jugar a baloncesto. Y Daniel no sabe qué decir”.

Reflexiona:

- ¿Crees que Pablo tiene razón? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que Pablo dice que las chicas no saben jugar a baloncesto? ¿Tú también lo crees?
- ¿Conoces a alguien más que piense como Pablo?
- ¿Cómo crees que se siente Lucía? ¿Te gustaría estar en su lugar?
- Si tú fueras Daniel ¿Qué dirías al respecto? ¿Cómo actuarías?

DESARROLLO DE LA SOLIDARIDAD Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1. JUEGO DE ROL: JAVIER TIENE EL SIDA

OBJETIVOS:

- Fomentar el espíritu del debate.
- Despertar la Tolerancia y respeto por las personas que padecen enfermedades de cualquier tipo.
- Fomentar la Solidaridad con las personas y grupos que padecen por causa de las enfermedades.
- Rechazar las conductas incívicas y de insolidaridad social.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Favorece la actitud crítica al investigar en papeles distintos a sus creencias.
- Mejorar las habilidades de comunicación: rigor en la transmisión de información, capacidad de escucha activa, y habilidades de diálogo y comprensión.

DESARROLLO DE LA TÉCNICA:

El profesor explica el procedimiento a seguir y presenta la situación que se va a poner en escena. Explica el problema y el rol de los distintos personajes ante él, dejando un margen de improvisación de los actores. Cuando los alumnos intentan ser actores de un problema que hacen suyo y deben tratar de resolver, se fomenta el debate. Además el papel suele ser un reflejo de sentimientos, actitudes y creencias.

Si el profesor todavía no conoce bien al alumnado, tendrá que dar los papeles al azar, y si ya lo conoce suficientemente, puede tomar tres posturas según estime más conveniente:

- a) Puede hacer que tome una postura que se identifique con sus ideas para así reforzar esas actitudes positivas que el profesor observa en un alumno determinado.
- b) Puede hacer que tome una postura contraria a lo que piensa con exactitud, para así forzar a ponerse en el lugar “del otro” y las actitudes de tolerancia. Además, al tener que buscar información y estrategias para defender la postura ficticia que le ha correspondido, comprenderá que los demás pueden tener razones muy poderosas para pensar de manera distinta a él, fomentando así su espíritu crítico y alejándolo del fanatismo. A veces es

bueno que los alumnos se esfuercen por adoptar posturas e interpretar actitudes contrarias a su modo ordinario de reaccionar y de comportarse.

- c) El alumno puede elegir libremente su papel justificando al final del juego las razones por las que ha elegido ese rol.

Esta es una técnica indicada para temas y problemas de formación moral, de valores, de formación de actitudes, etc.

Los actores se sitúan ante el público tras ser asignados sus papeles (elegidos por ellos libremente o aconsejados por el profesor) y representan la escena, actuando con la mayor naturalidad y expresándose con su propio lenguaje. Es bueno dar por escrito algunas notas sobre el papel que ha de representar para que se compenetre con su personaje.

Existirá también un grupo no actor que tomará nota del desarrollo de la dramatización opinando sobre las reacciones de sus compañeros.

El profesor corta la escena cuando considera que ha dado suficiente material para el diálogo posterior.

La dramatización no debe prolongarse demasiado porque es sólo la base para el debate final.

El grupo, con la ayuda del profesor, analiza los distintos elementos de la situación: ideas, sentimientos, actitudes, soluciones apuntadas. El profesor, terminado el tiempo de la representación, pedirá:

- a) La reacción de los intérpretes:

- Cómo se sintieron en sus roles y porqué los eligieron o porque piensan que el profesor se los ha asignado.
- Cómo respondieron a los otros personajes
- Qué explicación darían de sus actitudes y de su conducta.

- b) Las observaciones del grupo no actor que habrá estado tomando nota de cómo se desarrollaba la actividad y las preguntas que tienen que formular a los intérpretes:

- Sobre los puntos de vista que sostenían.

- Razones o sentimientos que surgían en ellos.
- Cómo valoraban esos sentimientos.

El profesor pregunta al grupo no actor cómo han visto a sus compañeros en la dramatización, si lo representado puede ser real y si han vivido una situación parecida.

Es bueno tras asignar los papeles, que se realice un pequeño cuestionario preguntando qué esperan ellos de sus papeles y que cosas saben sobre el mismo. También se les puede preguntar al final con qué personaje se identifican y por qué.

Se les da la información y se les explica el juego en una sesión y se comienza el mismo en otra para que así tengan tiempo de preparar sus estrategias.

INTRODUCCIÓN:

Hago notar que durante la historia nunca se explica cómo ha contraído Javier la enfermedad, y esa debe ser la primera lección de solidaridad, porque siempre habrá estudiantes que planteen esta cuestión. No importa cómo, sólo que está enfermo y precisa de nuestra ayuda y comprensión.

Aunque durante el debate deben salir las formas de transmisión de la enfermedad, nunca debemos implicar al protagonista en ninguna de ellas.

(AUTOR de la historia: JORDI DE MANUEL, 1993). Cambios en la técnica: Carlos Caurín:

La historia que leerás es ficticia, así como sus personajes. No obstante, se inspira en un conjunto de acontecimientos que ocurrieron a principios de los 90 en nuestro país.

HISTORIA: JAVIER TIENE EL SIDA

Hace ahora 30 años que Javier llegó al pueblo. Tenía 6 cuando sus padres decidieron abandonar el Sur y comenzar una nueva vida aquí. Sabían que en este pueblo había otras familias de emigrantes y no les había ido del todo mal. El padre de Javier consiguió trabajo en la ciudad y su madre hacía trabajos eventuales de limpieza. Trabajaron muy duro, y hubieron de ahorrar durante muchos años para poderse comprar aquel piso justo en la entrada del pueblo. Javier y sus tres hermanos acabaron sus estudios primarios en la escuela del pueblo, momento en el cual tuvieron edad para trabajar y ayudar así con los gastos de casa. A los 20 años, Javier había conseguido un puesto en un almacén del polígono industrial, no muy lejos de casa. No es que el trabajo no le gustase, pero tenía ganas

de cambiar, de hacer las cosas por su cuenta. Decidió que debía volver a estudiar. En el instituto enseñaban hostelería, y a él siempre le había hecho gracia esto de tener un bar. Volver a los libros fue duro, pero al cabo de 5 años acabó la formación profesional, y también había ahorrado bastante para montar su bar.

A los 25 años, Javier se casó con Marta. Formar una familia era también parte de su sueño. Los primeros meses en el bar fueron duros, venía poca gente y no ganaban casi ni para pagar el alquiler; poco a poco, se hicieron con una clientela habitual: unos venía a desayunar, otros a comer, y al mediodía o por la noche, siempre se acercaba algún grupo a tomar unas cervezas. Lo mejor del bar eran las tapas. Javier era un verdadero artista haciéndolas.

Sonia nació cuando hacía un año que tenían el bar. Ahora tiene 10 años y va a la escuela del pueblo. Es una niña agradable y nunca le faltan compañeros con quien jugar.

Los problemas de Javier comenzaron el pasado invierno. Él, que nunca bajaba de los 80 Kilos, comenzó a perder peso, sufría dolor de cabeza y vómitos con frecuencia: pensó que la causa estaría en algo que comió en mal estado. Tuvo dos gripes muy fuertes casi seguidas. El médico insistió en que Javier debería pasar unos días en el hospital... ¿Pero, quién se haría cargo del bar? Marta volvía a estar embarazada y no podía trabajar muchas horas seguidas. . . pero se encontraba tan mal. . . Por fin, fue al ambulatorio, donde le realizaron muchas pruebas, entre ellas un análisis de sangre.

Cuando el médico le dijo que era seropositivo, Javier no podía creerlo; algo dentro de él se quebró de una manera irreversible. Repitió los análisis dos, tres veces, pero no había duda: Javier tenía el virus del sida.

Aunque el pueblo es grande, las noticias corrieron, y de qué manera. . .; dos semanas después de haberse hecho los análisis, en el bar sólo entraba algún forastero de paso a tomar un cortado. En quince días perdió todos los clientes que había tardado dos años en hacer. En el colegio, los compañeros que antes jugaban con Sonia, la evitaban, y decían no se qué de una enfermedad que tenía su padre. Sonia no comprendía qué había sucedido. Un día, ahora hace una semana, un grupo de unos 20 padres y madres de niños y niñas de su clase, no dejaron entrar a Sonia, ni a Marta que la acompañaba, al recinto escolar.

Javier, con la medicación, se encuentra mejor y puede trabajar en el bar, pero es otro hombre. Sabe que si la ciencia no encuentra en dos o tres años la solución a su mal, se morirá; teme por lo que pueda ser de él y de su familia. Los médicos aseguran que Marta y el niño que lleva dentro están bien. Aún no se lo han dicho a nadie, pero han decidido vender el bar y marcharse lejos.

ROLES:

Cada rol está representado por varios compañeros (3 a 5), y deberá defender su postura ante el problema.

Cada rol (grupo) preparará su estrategia y sus argumentos durante un día o varios o durante diez minutos si se dispone de poco tiempo, y tendrá un portavoz que expondrá las razones de su posición durante 3 minutos. La intención es leer la historia, explicar el

juego y repartir los papeles, y durante un día pueden asumir sus papeles y buscar información de los mismos; pueden a su vez, procurarse vestimenta o instrumentos que den ambiente adecuado a la dramatización.

Rol 1: Vecinos de la zona donde está el bar. Insistís en la importancia de que el bar se cierre. Allí se sirven bebidas y comidas, y debe evitarse todo riesgo de contagio. Pedís que las autoridades locales ordenen el cierre del bar.

Rol 2: Médicos de la Junta de Sanidad Local. Vuestros argumentos se basan en que la enfermedad no se transmite al comer los alimentos que ha cocinado un enfermo del sida. Sonia no es seropositiva ni lo será porque su padre lo sea. Y aún en el caso improbable que contrajera la enfermedad, no supondría peligro alguno para sus compañeros de clase.

Rol 3: Junta directiva de la asociación de vecinos del pueblo. Proponéis que se haga una colecta en el pueblo para ayudar a Javier y su familia, con la condición que abandone el pueblo. Debe hacerse rápido, antes de que otros pueblos vecinos y la prensa se enteren, hecho que sería muy negativo para la economía y la reputación del pueblo, basada en la industria agroalimentaria.

Rol 4: Asistentes sociales del pueblo. Vuestra exposición debe dejar bien clara la situación desesperada de Javier y su familia, y de la necesidad de apoyo moral y social que tienen

Rol 5: Representantes de la Asociación de padres de alumnos de la escuela donde va Sonia: parte de vuestra preocupación está en cómo el padre de la niña ha contraído la enfermedad (drogas, prostitución, homosexualidad...) y por tanto, la amoralidad de él y de su familia. Vuestra postura es que Sonia abandone la escuela, pues quien sabe qué influencias puede ejercer en sus compañeros. Además, ¿Quién sabe si no tiene la enfermedad y puede contagiar a vuestros hijos e hijas?

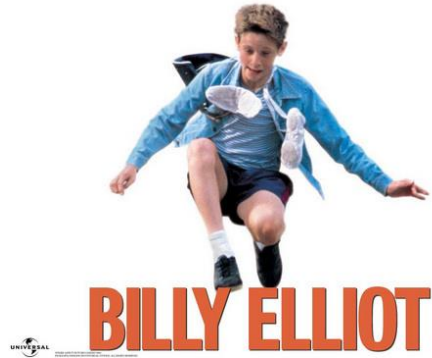
Rol 6: Profesores de Sonia. No empezaráis las clases hasta que no dejen entrar a Sonia. El trato que recibe la niña por parte de sus compañeros está influido por los padres de éstos, y es injusto. Y más, cuando estando enferma o no, no representa ningún peligro físico ni moral para nadie.

Rol 7: Padres de los compañeros de Sonia. Expresáis vuestro temor de que Sonia pueda transmitir la enfermedad de su padre a vuestros hijos. Creéis que la niña tiene derecho a la educación, pero el resto de alumnos, también tienen derecho a encontrarse seguro en la escuela. La administración debería crear escuelas especiales para niños con problemas similares.

Rol 8: Junta directiva de la escuela. Expresaréis el deseo de que Sonia regrese a la escuela, siempre y cuando, cada mes presente un certificado que demuestre que no tiene la enfermedad. Comprendéis que los padres temen por sus hijos y vosotros sois los responsables de lo que pasa en la escuela.

Anexo 3 : cine y valores

BILLY ELLIOT



FICHA TÉCNICA

Dirección: Stephen Daldry

Guión: Lee Hall

Producción: Greg Brenman y Jonathan Finn

Duración: 110m.

Países: Gran Bretaña

Año de producción: 2000

Reparto: Julie Walters, Jamie Bell, Jamie Draven, Gary Lewis, Jean Heywood, Stuart Wells, Mike Elliot, Janine Birkett, Nicola Blackwell

Sinopsis: En 1984, durante una huelga de mineros en el Norte de Inglaterra, los enfrentamientos entre piquetes y policía están a la orden del día. Entre los que protestan con más vehemencia se encuentra un padre empeñado en que su hijo pequeño, Billy, reciba clases de boxeo, pero él carece de pegada. Billy, en el gimnasio, se fija en una clase de danza, le llama la atención y lo prueba. Cuando su padre se entera de que practica una actividad tan poco de hombres, le obliga a abandonar las clases. Pero el chico tiene un gran talento para bailar y quiere dedicarse a ello.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

1. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- Analizar cómo se enseña a "ser hombre" y cómo socialmente se asocian actividades, valores y formas de vivir en función del género.
- Reflexionar sobre el hecho de que cuando una persona rompe con lo que esperan de ella como hombre o mujer se pone en cuestión su orientación sexual.
- Identificar las dificultades y los mecanismos de afirmación personal y de autoestima para avanzar hacia los propios deseos.

2. CLAVES DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

Billy Eliot cuenta la entrañable historia de un niño que lucha contra los estereotipos y los prejuicios de una comunidad patriarcal, pobre y de mente cerrada, en Inglaterra. Billy vive con su padre, su hermano mayor y una abuela que necesita cuidados permanentes. Una vez por semana va al gimnasio a practicar boxeo, lo que es más un mandato paterno que una afición. Su vida tendrá un giro inesperado cuando decide unirse al grupo de niñas que practican ballet. Como era de esperarse, debe superar sus propios prejuicios y los de la gente del barrio. La única persona que apoya su decisión es Mrs. Wilkinson, la profesora de danza, quien ve en Billy condiciones para ser aceptado en la escuela del Royal Ballet.

El descubrir su interés por el baile y sus deseos de ser bailarín lleva a Billy a ponerse en contra de su familia y los vecinos, y también, al principio, de sí mismo. Su entorno espera de él que boxee en el tiempo libre y que, cuando sea mayor, sea minero como su hermano y su padre, pero él no encaja en estos patrones. En la escena donde Billy baila, por primera vez, frente a su padre, se planta con firmeza y con mirada

erguida, el padre desconcertado se da cuenta de que su hijo persigue un deseo propio que nada tiene que ver con las pautas establecidas para y por un género -el masculino- y para y por una clase social -la clase trabajadora.-

Billy, a medida que va autoafirmándose, a través de su danza y sus ganas, destruye todos esos esquemas preestablecidos socialmente, a pesar de las resistencias. En ese proceso, el padre representa la síntesis de normas sociales y ve su autoridad minada y a él mismo inmerso en un contexto social que socava diariamente sus valores y su autoestima. Los temas que se proponen para abordar tras el visionado de la película son los siguientes:

- **Sobre cómo se enseña a "ser hombre" y cómo socialmente se asocian actividades, valores y formas de vivir en función del género.** La película dibuja con claridad la división social entre lo masculino y lo femenino: entre el mundo asociado a lo que se considera "ser hombre", por un lado, y a lo que se considera "ser mujer", por el otro. Prácticamente todos los personajes ven la realidad a partir de esas gafas y les parece fuera de lugar moverse en esa clasificación de actividades, valores y maneras de vivir y sentir en función del género. Pero esto es algo construido socialmente y, como tal, debe ser aprendido y, en ese proceso, también se puede "deconstruir". En este sentido, Billy se pregunta sin el menor tapujo que qué tiene de malo el ballet. A lo que su padre responde "Nada para las niñas ¡pero no los niños! Para los niños fútbol, boxeo o lucha."
- **Sobre el rechazo social y el cuestionamiento de la orientación sexual cuando alguien no cumple con los roles masculino o femenino.** De la misma manera que socialmente se asignan determinados atributos en función de si eres hombre o mujer, también socialmente se valora o rechaza el comportamiento en relación al cumplimiento de esta norma. Así las cosas, una de las maneras de penalizar el "desencaje" de roles -un chico haciendo actividades consideradas femeninas- es poner en duda su orientación sexual. De alguna manera es como si el grupo se preguntara "si incumple lo que se le dice que debe hacer como hombre será porque es un auténtico hombre, un hombre completo. Y, claro está, en el terreno de la sexualidad tampoco. O sea, tiene que ser homosexual." Billy, de manera implícita, comprende que cuando cuenta que su deseo es ser bailarín le adjudican automáticamente esa orientación sexual y se defiende de las acusaciones, cuando discute con su padre y le lee el pensamiento diciendo que en el ballet "¡no todos son maricas, también hay atletas fuertes!".
- **Sobre la crisis de la masculinidad cuando la función social de los hombres se ve cuestionada por los cambios sociales.** De la misma manera que en Full Monty o Los lunes al sol -películas incluidas en este material-, Billy Eliot retrata las duras condiciones de la clase trabajadora y de la precariedad laboral, y sus consecuencias en la identidad de los hombres trabajadores, en tanto que trabajadores y también en tanto que hombres dentro del patriarcado. El padre de Billy se siente diariamente cuestionado, pues no hay un reconocimiento de su trabajo -están en huelga para conseguir mejores condiciones laborales en las minas- y, por ello, no puede cumplir con su papel masculino de llevar dinero a la familia (sus dos hijos y la abuela). Sus valores y su autoestima se ven atacados también por la opción de su hijo de hacer algo considerado propio de niñas y que, para él, supone un menosprecio a su autoridad masculina. La frustración que siente por esta situación de crisis le lleva a descargarse con violencia hacia los hijos en más de una escena, en un comportamiento propio de modelo tradicional de lo que es ser hombre.
- **Sobre la importancia de la autoestima y de la satisfacción que da el hecho de ser uno o una misma y afrontar las dificultades.** La película también nos narra un proceso de autoafirmación personal y de hacer frente a las resistencias sociales. Billy, cuando tiene claro qué es lo que le gusta y lo que quiere hacer, encuentra la fortaleza para afrontar el conflicto que ello supone para la familia y su comunidad. A pesar de que, en la película, Billy no recibe el apoyo de la familia hasta que no queda claro que tiene aptitudes y que puede tener éxito -¿por qué no le respaldan antes? ¿miedo al fracaso?- su autoestima, la creencia en sí mismo y en sus capacidades son fundamentales para conseguir lo que quiere y, en eso, también cuenta con la ayuda de la profesora de danza, quien no le importa lo más mínimo lo que se supone que es ser masculino o femenina, sino que apoya las ganas y la búsqueda de la autenticidad de Billy.

Nombres:

FICHA TÉCNICA

Dirección: Stephen Daldry

Guión: Lee Hall

Producción: Greg Brenman y Jonathan Finn

Duración: 110m.

Países: Gran Bretaña

Año de producción: 2000

Reporto: Julie Walters, Jamie Bell, Jamie Draven, Gary Lewis, Jean Heywood, Stuart Wells, Mike Elliot, Janine Birkett, Nicola Blackwell

Sinopsis: En 1984, durante una huelga de mineros en el Norte de Inglaterra, los enfrentamientos entre piquetes y policía están a la orden del día. Entre los que protestan con más vehemencia se encuentra un padre empeñado en que su hijo pequeño, Billy, reciba clases de boxeo, pero él carece de pegada. Billy, en el gimnasio, se fija en una clase de danza, le llama la atención y lo prueba. Cuando su padre se entera de que practica una actividad tan poco de hombres, le obliga a abandonar las clases. Pero el chico tiene un gran talento para bailar y quiere dedicarse a ello.

1- ¿Qué características (habilidades, valores) asocias al ballet y al boxeo, respectivamente? ¿Te parece que los hombres y las mujeres de tu entorno responden a este esquema de lo considerado masculino y femenino?

2- Piensa en personas que te gusten o en ídolos ¿responden al modelo de hombre-masculino y mujer-femenina o tienen características de ambos modelos? ¿Qué cosas rescatarías del mundo considerado femenino y qué del masculino? ¿Qué desecharías de cada uno?

3- ¿Por qué te parece que creen que Billy es homosexual? ¿Piensas que la película tendría otro mensaje si él tuviera una relación con un chico? ¿Crees que su amigo, a quien la gusta probarse vestidos de la madre, entra en conflicto consigo mismo por el hecho de gustarle los hombres?

4- ¿Cómo explicas el cambio de actitud del padre en relación a Billy que empieza oponiéndose a su opción y, finalmente, le apoya con lo que ello implica como trabajador en huelga?

5- ¿Cómo imaginas la vida de Billy si hubiera cumplido con las expectativas que como hombre tenían de él? ¿En qué medida piensas que hubiera sido feliz?

QUIERO SER COMO BECKHAM

FICHA TÉCNICA:

Dirección: Gurinder Chadha

Guión: Gurinder Chadha, Guljit Bindra, Paul Mayeda Berges

Producción: Gurinder Chadha & Deepak Nayar

Duración: 108 min.

Países: Gran Bretaña

Año de producción: 2002

Reparto: Anupam Kher, Archie Panjabi, Frank Harper, Jonathan Rhys-Meyers, Juliet Stevenson, Keira Knightley, Parminder K. Nagra, Shaznay Lewis



Sinopsis: Jesminder es una chica de 18 años que vive con su familia hindú en Londres. Sus padres quieren que sea educada para ser la perfecta esposa india, pero ella no tiene tiempo para pensar en estas cosas porque lo que le gusta es jugar al fútbol. Un día, mientras está jugando en el parque, Jules se fija en ella y le invita a unirse al equipo femenino local, entrenado por Joe. A Jesminder le surgen de la noche a la mañana una serie de oportunidades y problemas que tambalearán su pequeño mundo. Tiene ante sus ojos la oportunidad de llevar a su equipo a las finales y disfrutar con lo que realmente le gusta y se le da bien, pero entrará en conflicto con su familia y su comunidad y utilizará varias estrategias para poder hacer realidad sus deseos.

APLICACIÓN DIDÁCTICA:

1. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- Reflexionar sobre la construcción social de los géneros y cómo el ser hombre o mujer puede llegar a determinar nuestras vidas.
- Identificar estereotipos y prejuicios relacionados con la homosexualidad.
- Identificar y reflexionar sobre estereotipos y prejuicios sexistas en el ámbito deportivo.
- Analizar diversas concepciones del cuerpo y de la sexualidad, y sus diferencias y similitudes entre culturas.

2. CLAVES DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

Esta comedia nos sirve para plantear de manera desenfadada y entretenida los problemas que una joven tiene que enfrentar por el hecho de no ajustarse a lo que se espera de ella como mujer. La película nos muestra con claridad el conflicto entre las expectativas que la familia y la comunidad tiene depositadas en Jesminder y sus deseos de jugar al fútbol, que para nada encajan con el modelo tradicional de feminidad, de lo que se considera ser una "buena mujer hindú". A partir de este tema central de la película, podemos encontrar las siguientes cuestiones para abordar en clase:

- **Los problemas que surgen cuando una mujer no cumple con lo que socialmente se espera de ella como mujer.** La protagonista, Jesminder, tiene que afrontar el conflicto que se plantea con su familia y su comunidad por el hecho de no cumplir el papel que se le asigna como mujer. Ella

tiene otros intereses y motivaciones que no pasan por aprender a cocinar y buscar novio con quien casarse. Además, sus gustos se consideran propios de chicos y no de chicas. A lo largo de la película hay multitud de ejemplos de este desencaje de roles de género, por ejemplo, cuando su madre le dice "ya has jugado bastante, corriendo desnuda delante de hombres. Ya tienes que empezar a comportarte como una mujer". Por otro lado, encontramos que en la familia de su amiga Jules, si bien su padre la apoya, su madre trata de reconducirla hacia el mundo de la feminidad tradicional. Por ello, aunque la historia se centra en la realidad de Jesminder, el problema que plantea no tiene que ver con que ella sea hindú, sino con las características asignadas social y tradicionalmente a las mujeres en las sociedades patriarcales. Durante la película vemos cómo van cambiando las estrategias de afrontamiento de la situación, en especial, por parte de la joven, de su padre y de la madre de su amiga. Pasan, respectivamente, de mentir para evitar el enfrentamiento a plantear el problema y sus necesidades abiertamente; de rechazar por completo los deseos de su hija que no se ajustan a lo que entienden que es ser mujer a tomar en cuenta que no será feliz si no hace lo que le gusta; y de querer reprimir sus gustos con amenazas y referencias a la feminidad ("los chicos no quieren mujeres con más músculos que ellos").

- **Los estereotipos relacionados con el mundo de los hombres y con el mundo de las mujeres.** Prácticamente todos los personajes de la película reflejan y encajan con los respectivos modelos tradicionales de la feminidad y la masculinidad, excepto básicamente las jugadoras del equipo de fútbol. Desde las jóvenes que parece que sólo piensan en tener sexo y se visten y maquillan preocupadas por estar guapas y gustar a los chicos; a las madres y otras mujeres adultas que aparecen únicamente cumpliendo sus roles de cuidadoras y de veladoras para que las costumbres se cumplan; a los chicos que apenas saben jugar a fútbol sin pelearse y alardear y cuyos comentarios sobre las chicas son de lo más simple.
- **Las orientaciones sexuales y los prejuicios vinculados a la homosexualidad.** En la película, hay dos momentos donde se aborda directamente el tema de la homosexualidad: cuando la madre de Jules la acusa de ser lesbiana y cuando el amigo de Jesminder le explica que es gay. Aparte de estas escenas, se deja entrever como las actitudes cariñosas entre chicas que juegan un deporte considerado de hombres levantan sospechas, pues hay el prejuicio de que el mundo del deporte femenino esconde muchas relaciones lesbianas. Si a esto le sumamos que ninguna de las dos protagonistas pone en el centro de sus intereses el tener un novio, su orientación sexual queda fuera de los estereotipos y es cuestionada. Es interesante analizar cómo reacciona la madre de Jules cuando cree que su hija es homosexual: en vez de preguntarle abiertamente a su hija, la acusa, pierde los papeles y desprecia a su hija, para, después, desmentido el tema, reforzar la valoración positiva de su hija.
- **Las concepciones del cuerpo y de la afectividad.** En la idea del propio cuerpo vemos en la protagonista un cambio a lo largo de la película: mientras empieza cambiándose de ropa en el vestuario con vergüenza de que se le vea el cuerpo y también con miedo a que le vean la pierna con la quemadura, más adelante, responde al chico que la increpa en el parque diciéndole "¿nunca has visto una quemadura o qué?" y parece que va aceptando y sintiéndose mejor con su cuerpo. Esto nos sirve para reflexionar sobre el hecho de que nuestras sensaciones y concepciones del cuerpo forman parte del proceso de crecimiento y es algo construido socialmente, por lo tanto, susceptible de transformarse.
- **Los problemas a los que se enfrentan dos mujeres deportistas en un ámbito mayoritariamente masculino.** Por un lado, la falta de oferta de práctica deportiva de las mujeres, la falta de instalaciones, apoyo y marketing, hace peligrar el futuro profesional de muchas deportistas, incluso en un país totalmente desarrollado como EEUU. Y por otro lado, los problemas directos de los equipos femeninos en determinados deportes habitualmente practicados por hombres, como es el fútbol, tienen siempre que lidiar con la discriminación, los insultos, la falta de recursos, la falta de reconocimientos y toda la problemática anteriormente comentada servirán de reflexión para los alumnos y alumnas sobre la práctica del deporte femenino.

DEBATE ALUMNOS: QUIERO SER COMO BECKHAM

NOMBRES:

FICHA TÉCNICA:

Dirección: Gurinder Chadha

Guión: Gurinder Chadha, Guljit Bindra, Paul Mayeda Berges

Producción: Gurinder Chadha & Deepak Nayar

Duración: 108 min.

Países: Gran Bretaña

Año de producción: 2002

Reparto: Anupam Kher, Archie Panjabi, Frank Harper, Jonathan Rhys-Meyers, Juliet Stevenson, Keira Knightley, Parminder K. Nagra, Shaznay Lewis

Sinopsis: Jesminder es una chica de 18 años que vive con su familia hindú en Londres. Sus padres quieren que sea educada para ser la perfecta esposa india, pero ella no tiene tiempo para pensar en estas cosas porque lo que le gusta es jugar al fútbol. Un día, mientras está jugando en el parque, Jules se fija en ella y le invita a unirse al equipo femenino local, entrenado por Joe. A Jesminder le surgen de la noche a la mañana una serie de oportunidades y problemas que tambalearán su pequeño mundo. Tiene ante sus ojos la oportunidad de llevar a su equipo a las finales y disfrutar con lo que realmente le gusta y se le da bien, pero entrará en conflicto con su familia y su comunidad y utilizará varias estrategias para poder hacer realidad sus deseos.

- 1.- ¿Qué es lo que esperan las familias de Jesminder y de Jules de ellas por el hecho de ser mujeres? ¿Qué características te parece que hay que tener para ser "una buena mujer" según el modelo de feminidad tradicional?
2. - ¿Qué tipo de reacciones se dan en la película ante la negativa de cumplir con lo que se supone que es ser mujer? ¿Qué estrategias te parecen más acertadas para poder hacer lo que a una le gusta?
- 3.- ¿Por qué crees que se levantan sospechas infundadas sobre la orientación sexual de Jesminder y Jules? ¿Te parece normal el comportamiento de la madre de Jules al respecto?
- 4.- Al principio Jesminder parece no estar muy a gusto con su cuerpo, pero esto va cambiando. ¿Qué cosas crees que le ayudan a aceptar y a que le guste su propio cuerpo?
- 5.- ¿Qué opinas acerca de la práctica de deportes considerados "masculinos" por jugadoras femeninas? ¿y si ocurre al revés?

Anexo 4: ejemplo evaluación retos colectivos

NOMBRES/GRUPO:	RETO Nº:
----------------	----------

- El RETO COLECTIVO nos ha parecido...

..... 

- En el Reto lo que teníamos que hacer era...

.....

- Durante el reto creo que nuestro grupo ha aportado...

.....

- Hemos conseguido:

	Señalar SI CORRESPONDE
Entender lo que dice y pide el reto	
Proponer las posibles soluciones que pensemos que tiene el reto.	
Dialogar y discutir de forma ordenada.	
Decidir cuál de las propuestas es la mejor. Decidir cómo empezamos.	
Hacer la propuesta. Ir probando la que nos parezca mejor hasta conseguir el objetivo.	

- Al terminar la sesión nuestro grupo quiere expresarse y decir...

.....

.....

.....

Gracias por tus aportaciones.

NOMBRE:	RETO Nº:
---------	----------

- El RETO COLECTIVO me ha parecido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- En el Reto lo que tenía que hacer era...

- Durante el reto me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

Valorar según corresponda	1	2	3
EL RETO Y SU OBJETIVO	No sabía lo que tenía que hacer.	No sé por dónde empezar.	Entiendo lo que dice y pide el reto.
COMUNICACIÓN	No me interesa lo que dicen los compañeros.	He escuchado pero mejor que propongan ellos.	Dialogo y discuto de forma ordenada.
COOPERAR	Yo sólo hago lo que creo.	Colaboro en lo que me pidan.	Propongo las posibles soluciones que tiene el reto.
ASUMIR RESPONSABILIDADES	Prefiero ver qué ocurre.	Decido realizar algunas de las propuestas.	Decidir cuál de las propuestas es la mejor. Decidir cómo empezamos.
TOMAR DECISIONES	Voy por mi cuenta.	Sigo las decisiones de los demás.	Realizo la propuesta. Vamos probando la que nos parezca mejor hasta conseguir el objetivo

Gracias por tus aportaciones.

Anexo 5: ejemplo evaluación sesiones

NOMBRE:

- En el primer juego “Me pica” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- En el segundo juego “El DNI” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- El Juego de persecución “COME-COCOS” me ha parecido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- Durante el juego me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- En el Reto lo que tenía que hacer era...

- Al terminar el reto me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- Los demás compañeros eran importantes porque...

- Durante el reto creo que he aportado al grupo...

- Durante el reto los demás han aportado al grupo...

- Creo que puedo aportar al grupo...

- Y sé que el grupo me va a aportar...

- Al terminar la sesión he sabido el nombre de...

Gracias por tus aportaciones.

NOMBRE:

- En el primer juego “Carta amigo invisible” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- En el segundo juego “El corro de la tarde” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- El RETO COLECTIVO me ha parecido...

- En el Reto lo que tenía que hacer era...

- Durante el reto me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- Al terminar el reto me he sentido...

----- por ejemplo: 😞 😐 😊

- Los demás compañeros eran importantes porque...

- Durante el reto creo que he aportado al grupo...

- Durante el reto los demás han aportado al grupo...

- Creo que puedo aportar al grupo...

- Y sé que el grupo me va a aportar...

- Al terminar la sesión quisiera decir...

Gracias por tus aportaciones.

NOMBRE: _____

- En el primer juego “El azote” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- En el segundo juego “El burro y el amo” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- La “Risa colectiva” me ha parecido...

- En el juego del “taxista” me he sentido...

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- Al terminar la sesión me he sentido...

----- por ejemplo: 😞 😐 😊

- Durante el tiempo libre me he sentido

-----por ejemplo: 😞 😐 😊

- Al terminar la sesión quisiera decir...

Gracias por tus aportaciones.

Anexo 6: evaluación UDD cooperativas

ACTA DE PARTIDO		FÚTBOL SALA 1º eso	
EQUIPO : (componentes)	JUEGO LIMPIO (SI/NO e indicad acciones concretas y nombres implicados):		
	TRAMPAS:		
	RESPETO COMPAÑEROS:		
	RESPETO ÁRBITRO:		
	RESPETO ADVERSARIOS:		
	AYUDAS :		
	TRABAJO EN EQUIPO:		
	RESPETO REGLAS:		
	Otras observaciones:		
RESULTADO:			
EQUIPO : (componentes)	JUEGO LIMPIO (SI/NO e indicad acciones concretas y nombres implicados):		
	TRAMPAS:		
	RESPETO COMPAÑEROS:		
	RESPETO ÁRBITRO:		
	RESPETO ADVERSARIOS:		
	AYUDAS :		
	TRABAJO EN EQUIPO:		
	RESPETO REGLAS:		
	Otras observaciones:		
RESULTADO:			
Árbitro:	Fecha:		

EVALUACIÓN MAPA CONCEPTUAL A 4 BANDAS: PELOTA VALENCIANA 2º

3= muy bien / 2= bien / 1= suficiente / 0= no correcto

Nombre:

ASPECTOS FORMALES	3	2	1	0
a-Redacción correcta				
b- Sin faltas de ortografía				
c- Grafía clara y agradable de leer				
ASPECTOS PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES				
d- Es responsable de su trabajo y colabora				
e- Aporta y comparte información				
f- Incluye los apartados que le corresponden				
ASPECTOS CONCEPTUALES				
g- Utiliza las fuentes bibliográficas y/o on-line				
h- Extrae ideas principales de los diferentes apartados				
i- La información es correcta				
j- Añade nuevos conceptos				

EVALUACIÓN UD: TU COMPARTES TU SABES (Futbol sala 1º)

Componentes Equipo:

-
-
-
-

Puntuación	1	2	3
Preparar /estudiar información	Ha perdido el tiempo y no ha hecho nada	No ha sabido aprovechar el tiempo y tiene poca información	Ha aprovechado el tiempo Y tiene mucha información
Compartir información	No tiene nada para compartir	Es pasivo en el grupo	Comparte y explica toda la información al grupo
Responsabilizarse	No hace sus tareas	Se le ha de recordar continuamente cuáles son sus tareas	Hace sus tareas con responsabilidad
Escuchar	Nunca escucha, siempre está hablando.	Habla bastante y escucha poco	Escucha siempre y guarda silencio.
Cooperar	Discute y se pelea mucho con los componentes del grupo	A veces discute	Normalmente no discute, siempre dialoga.
Tomar decisiones	Quiere tener razón siempre e imponer su criterio	Es deja llevar per les opiniones de los demás. Le da igual cualquier tema.	Toma iniciativa y ayuda al grupo a tomar decisiones

Anexo 7: resultados cuestionarios alumnos

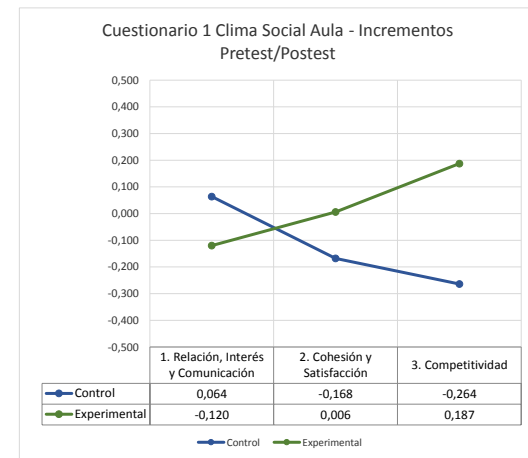
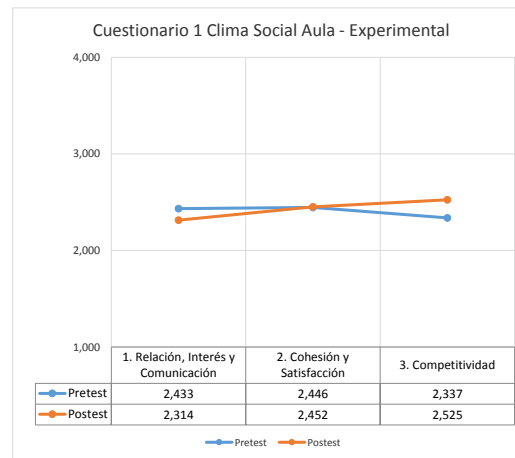
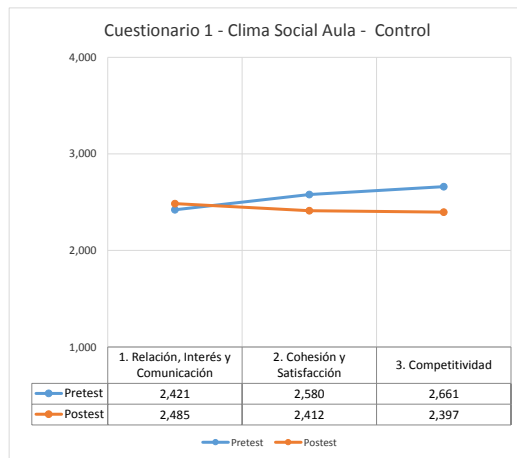
Factor	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Con	Pre	178	2,421	1,08767849	0,5619718
2	Con	Pre	207	2,580	0,98639971	0,06406382
1	Exp	Pre	263	2,433	1,11304813	0,27703784
1	Exp	Pos	185	2,314	1,05247177	0,27703784
3	Con	Pre	59	2,661	0,95791025	0,09378511
1	Con	Pos	202	2,485	1,08002083	0,5619718
2	Exp	Pre	303	2,446	0,96435046	0,91683972
2	Exp	Pos	217	2,452	0,91221631	0,91683972
2	Con	Pos	238	2,412	0,90392267	0,06406382
3	Con	Pos	68	2,397	0,90007804	0,09378511
3	Exp	Pre	86	2,337	0,88928875	0,16328612
3	Exp	Pos	61	2,525	0,80842558	0,16328612

Control						
Factor	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Con	Pre	178	2,421	1,088	0,562
2	Con	Pre	207	2,580	0,986	0,064
3	Con	Pre	59	2,661	0,958	0,094
1	Con	Pos	202	2,485	1,080	0,562
2	Con	Pos	238	2,412	0,904	0,064
3	Con	Pos	68	2,397	0,900	0,094

Experimental						
Factor	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Exp	Pre	263	2,433	1,113	0,277
2	Exp	Pre	303	2,446	0,964	0,917
3	Exp	Pre	86	2,337	0,889	0,163
1	Exp	Pos	185	2,314	1,052	0,277
2	Exp	Pos	217	2,452	0,912	0,917
3	Exp	Pos	61	2,525	0,808	0,163

Incrementos	
0,064	-0,120
-0,168	0,006
-0,264	0,187

- 1 1. Relación, Interés y Comunicación
- 2 2. Cohesión y Satisfacción
- 3 3. Competitividad



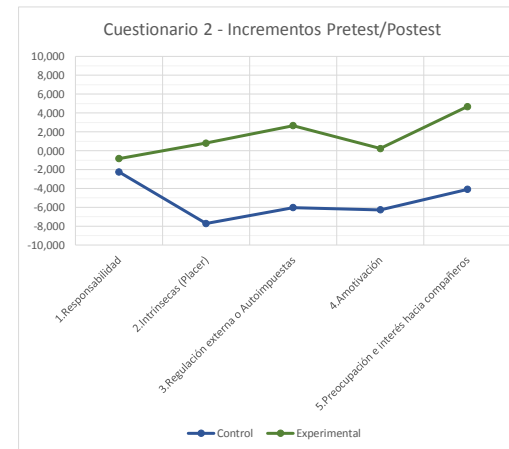
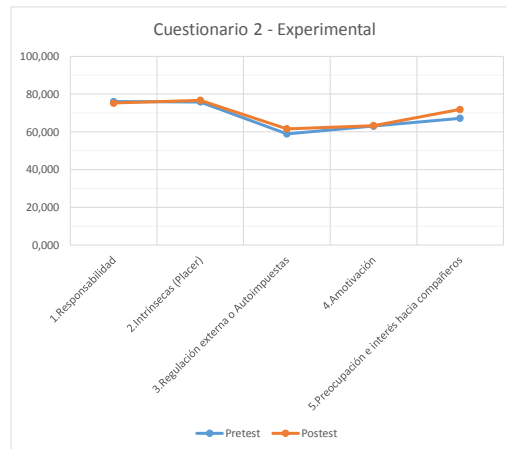
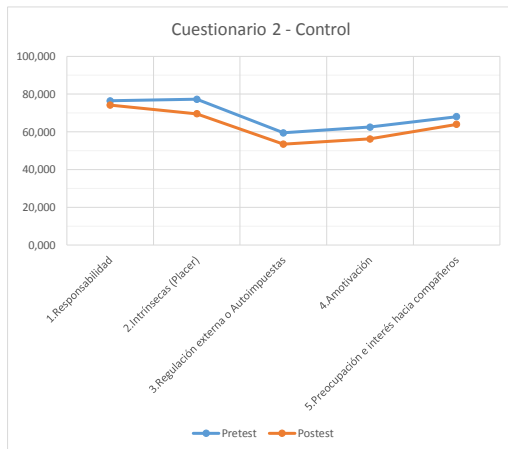
Factor	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Con	Pre	118	76,441	25,302	0,256
1	Exp	Pre	174	76,092	27,846	0,424
1	Con	Pos	136	74,191	24,208	0,256
1	Exp	Pos	118	75,254	25,241	0,424
2	Con	Pre	261	77,318	25,685	0,001
2	Exp	Pre	395	75,899	27,821	0,625
2	Con	Pos	301	69,601	29,198	0,001
2	Exp	Pos	268	76,716	23,790	0,625
3	Con	Pre	146	59,521	34,408	0,111
3	Exp	Pre	212	58,915	35,802	0,717
3	Con	Pos	169	53,491	34,679	0,111
3	Exp	Pos	146	61,575	32,962	0,717
4	Con	Pre	148	62,500	35,261	0,102
4	Exp	Pre	215	63,070	35,820	0,808
4	Con	Pos	167	56,228	35,408	0,102
4	Exp	Pos	145	63,310	33,892	0,808
5	Con	Pre	118	68,051	29,447	0,190
5	Exp	Pre	175	67,200	30,031	0,299
5	Con	Pos	134	63,955	28,916	0,190
5	Exp	Pos	117	71,880	26,028	0,299

Control						
1	Con	Pre	118	76,441	25,302	0,256
2	Con	Pre	261	77,318	25,685	0,001
3	Con	Pre	146	59,521	34,408	0,111
4	Con	Pre	148	62,500	35,261	0,102
5	Con	Pre	118	68,051	29,447	0,190
1	Con	Pos	136	74,191	24,208	0,256
2	Con	Pos	301	69,601	29,198	0,001
3	Con	Pos	169	53,491	34,679	0,111
4	Con	Pos	167	56,228	35,408	0,102
5	Con	Pos	134	63,955	28,916	0,190

Experimental						
1	Exp	Pre	174	76,092	27,846	0,424
2	Exp	Pre	395	75,899	27,821	0,625
3	Exp	Pre	212	58,915	35,802	0,717
4	Exp	Pre	215	63,070	35,820	0,808
5	Exp	Pre	175	67,200	30,031	0,299
1	Exp	Pos	118	75,254	25,241	0,424
2	Exp	Pos	268	76,716	23,790	0,625
3	Exp	Pos	146	61,575	32,962	0,717
4	Exp	Pos	145	63,310	33,892	0,808
5	Exp	Pos	117	71,880	26,028	0,299

Incrementos		
1	Exp	-2,250
2	Exp	-7,717
3	Exp	-6,029
4	Exp	-6,272
5	Exp	-4,096
1	Con	-0,838
2	Con	0,818
3	Con	2,660
4	Con	0,241
5	Con	4,680

- 1 1.Responsabilidad
- 2 2.Intrínsecas (Placer)
- 3 3.Regulación externa o Autoimpuestas
- 4 4.Amotivación
- 5 5.Preocupación e interés hacia compañeros



Factor	Grupo	Fase	NCasos	Media	Desv.Est	Prob.Xi
1	Con	Pre	175	70,800	24,878	0,048
1	Exp	Pre	253	69,960	28,277	0,581
1	Con	Pos	200	65,500	26,538	0,048
1	Exp	Pos	183	73,169	22,818	0,581
2	Con	Pre	264	73,750	26,962	0,001
2	Exp	Pre	379	70,132	28,214	0,799
2	Con	Pos	297	68,283	25,510	0,001
2	Exp	Pos	275	71,855	25,022	0,799
3	Con	Pre	177	50,847	36,101	0,814
3	Exp	Pre	250	56,400	33,960	0,678
3	Con	Pos	201	50,149	35,149	0,814
3	Exp	Pos	179	57,989	33,443	0,678
4	Con	Pre	147	35,646	34,938	0,249
4	Exp	Pre	210	42,619	36,632	0,191
4	Con	Pos	168	40,357	36,867	0,249
4	Exp	Pos	153	47,320	35,113	0,191

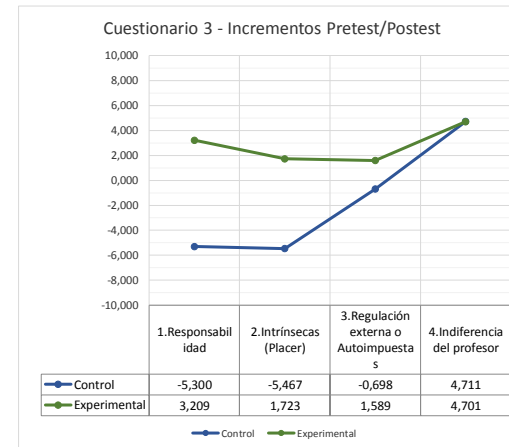
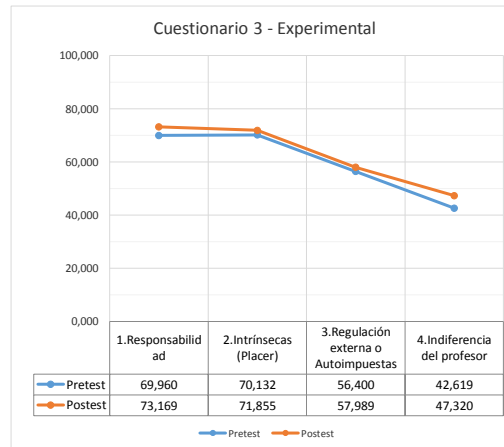
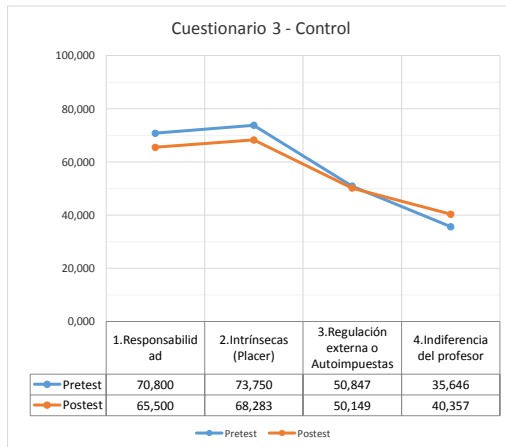
106666,667

Control						
1	Con	Pre	175	70,800	24,878	0,048
2	Con	Pre	264	73,750	26,962	0,001
3	Con	Pre	177	50,847	36,101	0,814
4	Con	Pre	147	35,646	34,938	0,249
1	Con	Pos	200	65,500	26,538	0,048
2	Con	Pos	297	68,283	25,510	0,001
3	Con	Pos	201	50,149	35,149	0,814
4	Con	Pos	168	40,357	36,867	0,249

Experimental						
1	Exp	Pre	253	69,960	28,277	0,581
2	Exp	Pre	379	70,132	28,214	0,799
3	Exp	Pre	250	56,400	33,960	0,678
4	Exp	Pre	210	42,619	36,632	0,191
1	Exp	Pos	183	73,169	22,818	0,581
2	Exp	Pos	275	71,855	25,022	0,799
3	Exp	Pos	179	57,989	33,443	0,678
4	Exp	Pos	153	47,320	35,113	0,191

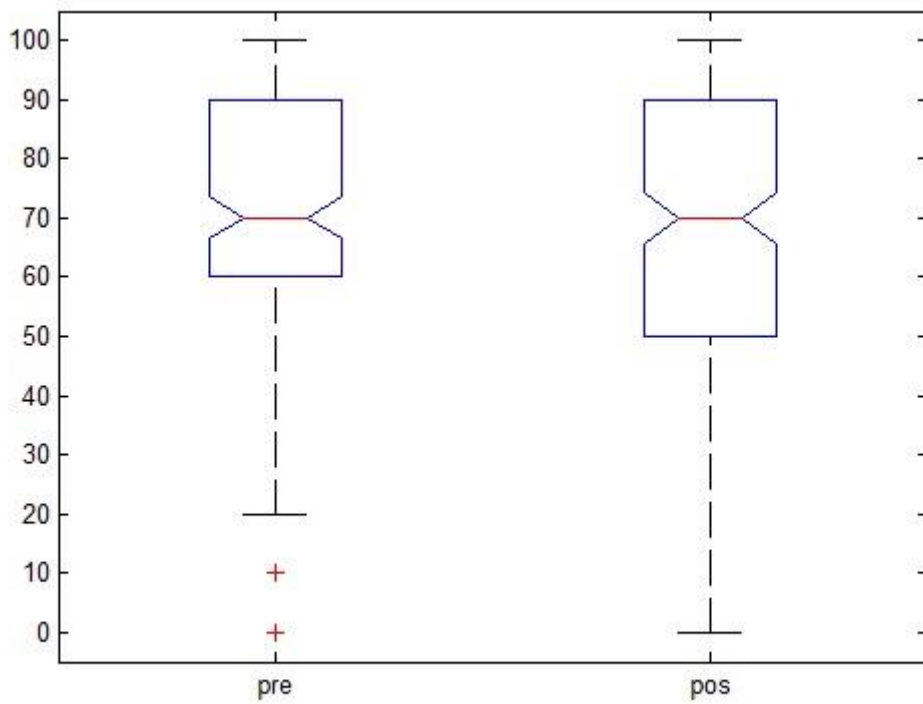
Incrementos		
	1	3,209
	2	1,723
	3	1,589
	4	4,701

- 1 1.Responsabilidad
- 2 2.Intrinsecas (Placer)
- 3 3.Regulación externa o Autoimpuestas
- 4 4.Indiferencia del profesor



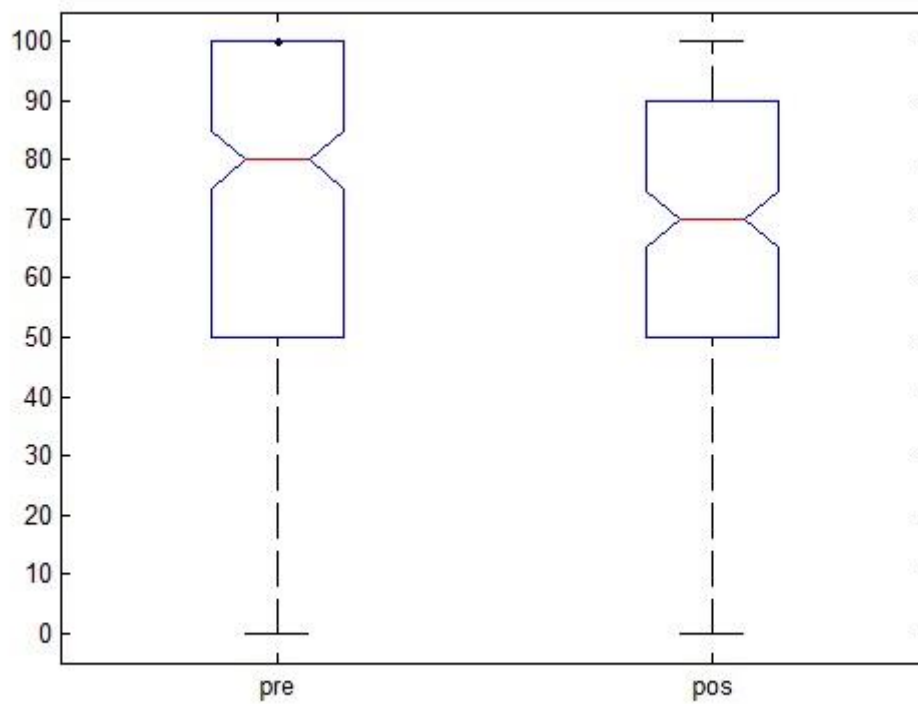
SALIDAS DATOS GRUPO CONTROL

Kruskal-Wallis ANOVA Table					
Source	SS	df	MS	Chi-sq	Prob>Chi-sq
Groups	44960.9	1	44960.9	3.89	0.0485
Error	4274320.6	373	11459.3		
Total	4319281.5	374			



SALIDAS DATOS GRUPO EXPERIMENTAL

Kruskal-Wallis ANOVA Table					
Source	SS	df	MS	Chi-sq	Prob>Chi-sq
Groups	19290.3	1	19290.3	1.24	0.2662
Error	6785196.7	435	15598.2		
Total	6804487	436			



Anexo 8: entrevistas profesores

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*

- Muy bueno
- Bueno
- Aceptable
- Malo
- Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*

- Muy fluida y respetuosa
- Fluida y respetuosa
- Normal
- Mala e irrespetuosa
- Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. ¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas:

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. Insultar a algún/a alumno/a
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros _____

6. ¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros Diálogo y reflexión con el grupo sobre el comportamiento del grupo

7. ¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros Tratando el caso de cada alumno de forma individual, mediante reunión con padres y comunicado al profesorado de acuerdos, compromisos.
Información fluída por correo electrónico con el equipo docente.

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. ¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros En caso concreto, tratar el caso con el Depto de Orientación.
(Intervención del psicopedagogo del centro).

9. ¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. ¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:

(Insultos, peleas, hablar de otro compañero a sus espaldas)
Inventarse hechos que no han existido para ridiculizar a
otro compañero a sus espaldas / Hablar sin pedir turno

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. Algunos alumnos, hablan mucho, women chicle etc
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

Algunos alumnos/as no hacen el trabajo de forma sistemática.

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!



La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre la convivencia dentro del aula y la manera mejor de abordarla. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO posttest

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. Interrumpir las clases.
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO postest

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal," en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

No tener interés por nada (sólo algunos)

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...

- 1 Muy bueno
2 Bueno
3 Aceptable
4 Malo
5 Muy malo

2. Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...

- Muy buena
 Buena
 Aceptable
 Mala
 Muy mala

3. La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...

- Muy fluida y respetuosa
 Fluida y respetuosa
 Normal
 Mala e irrespetuosa
 Muy mala e irrespetuosa

4. Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...

- Muy buena
 Buena
 Aceptable
 Mala
 Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- 1 Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- 2 Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- 3 Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- 4 Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- 5 Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- 6 Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- 5 Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- 5 Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuando existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*
- 7 Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
 Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
 Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
 Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
 Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
 No hago nada si no es importante.
 Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*
- 7 Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
 Se cita a la familia y se informa del problema.
 Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
 Se pide intervención del equipo directivo.
 Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
 Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
 Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*
- 5 No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
 Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
 Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
 Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
 Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

No trabajan con hábitos.

Trato despectivo continuo entre alumnos.

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre la convivencia dentro del aula y la manera mejor de abordarla. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO postest

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*
- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
 - Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
 - Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____

 - Otros _____
6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*
- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
 - Controlar de modo más o menos estricto.
 - Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
 - Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
 - Otros _____
7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*
- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
 - Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
 - Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
 - Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.

 - Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO postest

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*

- Muy bueno
- Bueno
- Aceptable
- Malo
- Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*

- Muy fluida y respetuosa
- Fluida y respetuosa
- Normal
- Mala e irrespetuosa
- Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

Mano de profesor

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. HABLAR SIN TURNO
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. GRITAR
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. INSULTOS
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuando existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros AMENAZAR CON EXPULSAR, DTD. ORIENTACIÓN SG. CASOS

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*
- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. HABLAR DEMASIADO
 - Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. FALTA RESPETO GRAL
 - Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
 - Otros _____
6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*
- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
 - Controlar de modo más o menos estricto.
 - Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
 - Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
 - Otros _____
7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*
- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
 - Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
 - Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
 - Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
 - Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

FALTA AUTONOMÍA EN TRABAJO

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*

- Muy bueno
- Bueno
- Aceptable
- Malo
- Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*

- Muy fluida y respetuosa
- Fluida y respetuosa
- Normal
- Mala e irrespetuosa
- Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*

- Muy buena
- Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. Notes y observaciones despectivas u celo
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____

- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.

- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

DEMOTIVACIÓN HACIA LA DEDICACIÓN INDIVIDUAL Y ESFUERZO EN CUALQUIER ACTIVIDAD

ACADÉMICA

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!



La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre la convivencia dentro del aula y la manera mejor de abordarla. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y líder del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*

- Muy bueno
- X Bueno
- Aceptable
- Malo
- Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*

- Muy buena
- Buena
- X Aceptable
- Mala
- Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*

- Muy fluida y respetuosa
- X Fluida y respetuosa
- Normal
- Mala e irrespetuosa
- Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*

- Muy buena
- X Buena
- Aceptable
- Mala
- Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO postest

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros _____

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros Comissió de Convivència del C. Educatiu

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO postest

8. ¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase. (4)
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia. (2)
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno (4)
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro (3)
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. ¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. ¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ES PARTE DE LA DIDÁCTICA QUOTIDIANA

11. Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:

POCA COHESIÓN GRUPAL Y POCA CAPACIDAD DE LIDERAZGO DEL ALUMNADO
CON CAPACIDAD ACADÉMICA POR LIMITADAS HABILIDADES RELACIONALES
PERFILES MUY INDIVIDUALISTAS.

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!



La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*
- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
 - Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
 - Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
 - Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
 - Otros Ninguno
6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*
- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
 - Controlar de modo más o menos estricto.
 - Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
 - Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
 - Otros _____
7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*
- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
 - Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
 - Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
 - Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
 - Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

Falta de trabajo de algunos alumnos/as

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre la convivencia dentro del aula y la manera mejor de abordarla. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO *postest*

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____

Otros No he observado ningún problema

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO *postest*

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

Ninguno

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. Se paven uotes
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros Ninguno grave.

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros con Orientadora.

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

Falta motivación para trabajar y un trato más correcto

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros Ninguno

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

slo quedan "bromas" entre ellos, que a veces acaban
siendo molestas.

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO PRE

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros Ninguno

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
 - Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
 - Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

Faltan habilidades sociales.

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

La siguiente actividad no forma parte de la evaluación del curso. Se propone con la finalidad de conocer un poco mejor las relaciones y los conflictos que se producen dentro del aula. Por favor, dedique unos minutos a completar este pequeño cuestionario. La información que nos proporcione será utilizada para la realización de un estudio sobre los problemas de conducta dentro del aula y la manera mejor de abordarlos. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

Muestra: Profesores en ejercicio y tutor del grupo.

Sexo: Masculino Femenino....

Años de docencia: 1-5 6-10 11-20 +20

Ponga una X delante de la letra de una sola de las alternativas de respuesta a cada pregunta de este cuestionario.

1. *El comportamiento de este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy bueno
 - Bueno
 - Aceptable
 - Malo
 - Muy malo

2. *Mi relación profesional con este grupo, en general, considero que es...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

3. *La comunicación alumno-profesor con este grupo en general considero que es...*
 - Muy fluida y respetuosa
 - Fluida y respetuosa
 - Normal
 - Mala e irrespetuosa
 - Muy mala e irrespetuosa

4. *Los alumnos de este grupo tienen entre ellos una relación...*
 - Muy buena
 - Buena
 - Aceptable
 - Mala
 - Muy mala

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

5. *¿Cuáles son los principales problemas de disciplina y convivencia que ocurren en este grupo? Pon un ejemplo del que elijas.*

- Conductas disruptivas contra las normas de clase.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos hacia profesores.
P.ej. _____
- Comportamientos despreciativos entre alumnos.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los compañeros.
P.ej. _____
- Conductas agresivas hacia los profesores.
P.ej. _____
- Otros Nada

6. *¿Cuál es el modelo mediante el que está organizado el comportamiento y la convivencia en el aula?*

- Controlar sólo lo imprescindible el comportamiento de los alumnos.
- Controlar de modo más o menos estricto.
- Reforzar con premios o castigos el buen o mal comportamiento.
- Implicar a los alumnos en la organización y cumplimiento de las normas del aula.
- Otros _____

7. *¿Qué sistema de coordinación del profesorado se utiliza para el control del comportamiento de los alumnos, aplicación de premios y sanciones, unificación de criterios de intervención, establecimiento de estrategias ante problemas concretos, etc.?*

- Hay programadas unas reuniones periódicas específicas para coordinar estas intervenciones.
- Coordinación a nivel de Ciclo o Departamento, en el que estos temas se tratan sólo cuándo existen problemas de comportamiento.
- Planteando los temas de comportamiento en la Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tratando el tema de modo preventivo, mediante planes específicos.
- Otros _____

ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

8. *¿Qué medidas individuales tomas cuando se producen problemas de comportamiento leves en tus clases?*

- Advertir de aviso a la familia y castigar al o los alumno/s implicados.
- Dialogar con el o los alumno/s implicados, recordar la necesidad de respetar a los demás, y llegar a un acuerdo para mejorar la convivencia diaria en la clase.
- Poner parte, comunicarlo a jefe de estudios y sancionar en consecuencia.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- No hago nada si no es importante.
- Otros _____

9. *¿Qué medidas de equipo se toman cuando se producen problemas graves de comportamiento de algún alumno o alumna?*

- Se abre algún expediente de disciplina con todo el protocolo que conlleva.
- Se cita a la familia y se informa del problema.
- Se pide intervención del psicopedagogo del centro.
- Se pide intervención del equipo directivo.
- Aplicar lo establecido en el Reglamento de Régimen Interno
- Tratar el caso en la Comisión de Convivencia del Centro
- Otros _____

10. *¿Cómo valoras el esfuerzo dedicado al control del comportamiento de los alumnos?*

- No me supone ningún esfuerzo el control del comportamiento de los alumnos.
- Me supone un esfuerzo "normal" en la línea de otras actividades educativas.
- Me supone un esfuerzo importante, el que he de dedicar una parte significativa de mi tiempo de clase.
- Constituye el principal problema de mi trabajo como profesor o profesora.
- Otros _____

11. *Describe otros conflictos que se dan en el grupo y que te preocupen:*

¡Muchas gracias por tu información y colaboración!

Anexo 9: resultados entrevistas profesores

resultados entrevista profes			datos pretest					
1ºC	preguntas	respuestas	E1	E2	E3	E4	total	
	M	1	1					
	M	2		2	2	2		
	S	1		1				
	S	2	2		2	2		
	A	1						
	A	2			2	2		
	A	3	3		3	3		
	A	4		4			total	
PR+B11:F58	EGUNTAS		E1	E2	E3	E4		
	1	1					0	
	1	2					0	
	1	3	3				1	
	1	4		4	4	4	3	
	1	5					0	
	2	1					0	
	2	2	2	2			2	
	2	3			3	3	1	
	2	4					0	
	2	5						
	3	1	1				1	
	3	2		2			2	
	3	3					0	
	3	4			4	4	2	
	3	5					0	
	4	1					0	
	4	2		2			1	
	4	3	3				1	
	4	4			4	4	2	
	4	5						
	5	1		1	1	1	2	
	5	2			2	2	1	
	5	3	3		3	3	2	
	5	4			4	4	1	
	5	5					0	
	5	6					0	
	6	1					0	
	6	2			2	2	2	
	6	3		3			1	
	6	4					0	
	6	5	5				1	
	7	1					0	
	7	2		2	2	2	3	
	7	3					0	
	7	4					0	
	7	5	3		5	5	2	
	8	1					0	
	8	2	2	2	2	2	4	
	8	3			3		1	
	8	4			4		1	
	8	5					0	
	8	6					0	
	8	7	7		7	7	2	
	9	1	1	1	1	1	4	
	9	2			2		1	
	9	3	3		3	3	2	
	9	4	4		4	4	2	
	9	5					0	

	9	6					0		
	9	7					0		
	10	1		1			1		
	10	2					0		
	10	3		3			1		
	10	4			4	4	2		
	10	5					0		
	11		insultos, peleas, hablar a espaldas de compañe ros, inventars e hechos, ridiculiza r...	no trabajan sistemáti camente	no hábitos				

resultados entrevista profes

datos postest

1ºC

preguntas	respuestas	E1	E2	E3	E4	total
M	1		1			
M	2	2			2	2
S	1		1			
S	2	2			2	2
A	1					
A	2				2	2
A	3	3				
A	4		4			
PREGUNTAS	respuestas	E1	E2	E3	E4	total
1	1					0
1	2	2				1
1	3		3	3	3	3
1	4					0
1	5					0
2	1					0
2	2					0
2	3	3	3	3	3	4
2	4					0
2	5					0
3	1					0
3	2	2				1
3	3		3	3	3	3
3	4					0
3	5					0
4	1					0
4	2	2				1
4	3		3	3	3	3
4	4					0
4	5					0
5	1	1	1	1	1	3
5	2			2	2	2
5	3					0
5	4					0
5	5					0
5	6					0
6	1					0
6	2		2	2	2	3
6	3	3				1
6	4	4				1
6	5					0
7	1			1	1	1
7	2		2	2	2	3
7	3	3				1
7	4					0
7	5	5				1
8	1					0
8	2	2		2	2	2
8	3	3	3	3	3	4
8	4	4				1
8	5	5				1
8	6					0
8	7					0
9	1	1	1			2
9	2					0
9	3					0
9	4			4	4	2

9	5					0	
9	6					0	
9	7					0	
10	1					0	
10	2	1				1	
10	3		3	3	3	3	
10	4					0	
10	5					0	
11			no muestan interés por aprender	falta responsa bilidad, y autonomía de trabajo	falta responsa bilidad, y autonomía de trabajo		

resultados entrevista profes			datos pretest				
2ºC	preguntas	respuestas	E1	E2	E3	E4	
	M	1		1	1	1	
	M	2	2				
	S	1		1			
	S	2	2		2	2	
	A	1					
	A	2			2	2	
	A	3					
	A	4	4	4			
	PREGUNTAS		E1	E2	E3	E4	TOTAL
	1	1					0
	1	2	2	2	2		2
	1	3			3	3	2
	1	4					0
	1	5					0
	2	1		1			1
	2	2	2				1
	2	3			3	3	2
	2	4					0
	2	5					0
	3	1					0
	3	2	2	2	2		2
	3	3			3	3	2
	3	4					0
	3	5					0
	4	1					0
	4	2		2			1
	4	3	3		3	3	3
	4	4					0
	4	5					0
	5	1					0
	5	2					0
	5	3	3		3	3	motes, observ
	5	4					0
	5	5					0
	5	6		6			ninguno
	6	1					0
	6	2					0
	6	3	3				1
	6	4	4	4	4	4	4
	6	5					0
	7	1					0
	7	2	2	2			3
	7	3				3	1
	7	4				4	1
	7	5					0
	8	1					0
	8	2	2	2	2	2	3
	8	3			3	3	2

	8	4						0
	8	5						0
	8	6						0
	8	7						0
	9	1	1		1	1		1
	9	2			2	2		1
	9	3			3	3		2
	9	4						0
	9	5		5				1
	9	6						0
	9	7						0
	10	1		1				1
	10	2	2					1
	10	3			3	3		2
	10	4						0
	10	5	5					1
	11		desmotivación hacia dedicación individual y esfuerzo	falta de trabajo personal	faltan cohesión grupal, faltan habilidades sociales y comunicativas, gritan	faltan cohesión grupal, faltan habilidades sociales y comunicativas, gritan		

resultados entrevista profes			datos postest						
2ºC	preguntas	respuestas	E1	E2	E3	E4			
	M	1			1				
	M	2	2			1	1		
	S	1			1				
	S	2	2			2	2		
	A	1							
	A	2				2	2		
	A	3							
	A	4	4	4					
	PREGUNTAS		E1	E2	E3	E4		TOTAL	
	1	1							0
	1	2	2	2	2	2	2		4
	1	3							0
	1	4							0
	1	5							0
	2	1							0
	2	2	2		2	2	2		3
	2	3	3						1
	2	4							0
	2	5							0
	3	1			1				1
	3	2							0
	3	3	3			3	3		3
	3	4							0
	3	5							0
	4	1							0
	4	2			2	2	2		3
	4	3	3						1
	4	4							0
	4	5							0
	5	1							0
	5	2							0
	5	3	3						1
	5	4							0
	5	5							0
	5	6			6	6	6	ninguno	3
	6	1			1	1	1		3
	6	2							0
	6	3							0
	6	4							0
	6	5							0
	7	1				1	1		2
	7	2			2				1
	7	3							0
	7	4					1		1
	7	5	5					comisión cony	1
	8	1							0

	8	2	2	2	2	2		4	
	8	3	3					1	
	8	4	4					1	
	8	5	5					1	
	8	6						0	
	8	7						0	
	9	1	1					1	
	9	2			2	2		2	
	9	3						0	
	9	4						0	
	9	5		5				1	
	9	6						0	
	9	7						0	
	10	1		1				1	
	10	2	2		2	2		3	
	10	3						0	
	10	4						0	
	10	5	5				la gestión de conflictos es parte de la didáctica cotidiana	1	
	11			ninguno	las contin	las continuas bromas			

Proceso datos entrevistas

PRET 1º

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. muy bueno	0	0	1	0	2	0	0	0	4	1
2. bueno	0	2	1	1	1	2	3	4	2	0
3. aceptable	1	2	0	1	1	1	0	2	3	1
4. malo	3	0	2	2	2	0	0	2	3	2
5. muy malo	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
6. otros / no actuo					0			0	0	
7.otros								2	0	

POST 1º

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. muy bueno	0	0	0	0	4	0	2	0	2	0
2. bueno	1	0	1	1	2	3	3	3	0	1
3. aceptable	3	4	3	3	0	1	1	2	0	3
4. malo	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0
5. muy malo	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
6. otros / no actuo					0			0	0	
7.otros								0	0	

PRE 2º

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. muy bueno	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1
2. bueno	2	1	2	1	0	0	4	3	1	1
3. aceptable	2	2	2	3	3	1	0	2	2	2
4. malo	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
5. muy malo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6. otros / no actuo					1			0	0	
7.otros								0	0	

POST 2º

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. muy bueno	0	0	1	0	0	2	2	0	1	1
2. bueno	4	3	0	3	0	0	1	4	2	3
3. aceptable	0	1	3	1	1	0	0	1	0	0
4. malo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5. muy malo	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
6. otros / no actuo					3			0	0	
7.otros									0	

PRE 2º

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. muy bueno	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
2. bueno	2	1	2	1	0	0	3	3	1	1
3. aceptable	1	1	1	2	2	0	0	1	1	1
4. malo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
5. muy malo	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0
6. otros / no actuo					1			0	0	
7.otros								0	0	

POST 2º	1. muy bueno	0	0	1	0	0	2	1	0	1	1
	2. bueno	3	2	0	2	0	0	1	3	1	2
	3. aceptable	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0
	4. malo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	5. muy malo	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
	6. otros / no actuo					2			0	0	
	7.otros									0	

PREGUNTA 11 ABIERTA


	pre	insultos, peleas, hablar a espaldas de compañeros, inventarse hechos, ridiculizar...	no trabajan sistemáticamente	
1º	post	no muestran interés por aprender	falta responsabilidad, y autonomía de trabajo	falta responsabilidad, y autonomía de trabajo
	pre	desmotivación hacia dedicación individual y esfuerzo	falta de trabajo personal	faltan cohesión grupal, faltan habilidades sociales y comunicativas, gritan para hablar
2º	post	las continuas bromas		

Anexo 10: histogramas

lecturas histogramas

fila gráficos 1

 global

 Chico y pretest

 Chica y postest

fila gráficos 2

 resultados globales

 1ºB pretest (control)

 1ºC pretest (experiemntal)

 1ºB postest (control)

 1ºC postest (experimental)

fila gráficos 3

 pretest 1º (B y C)

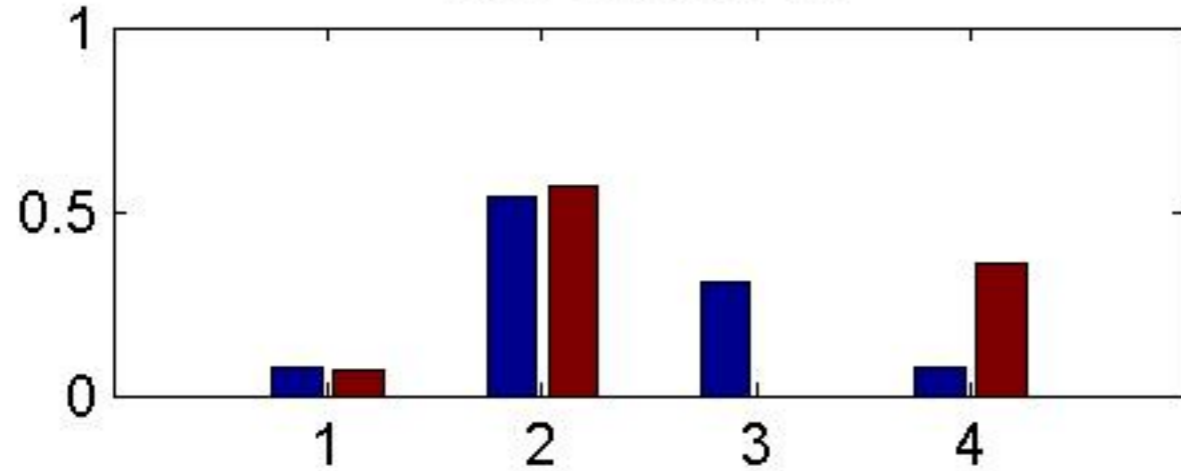
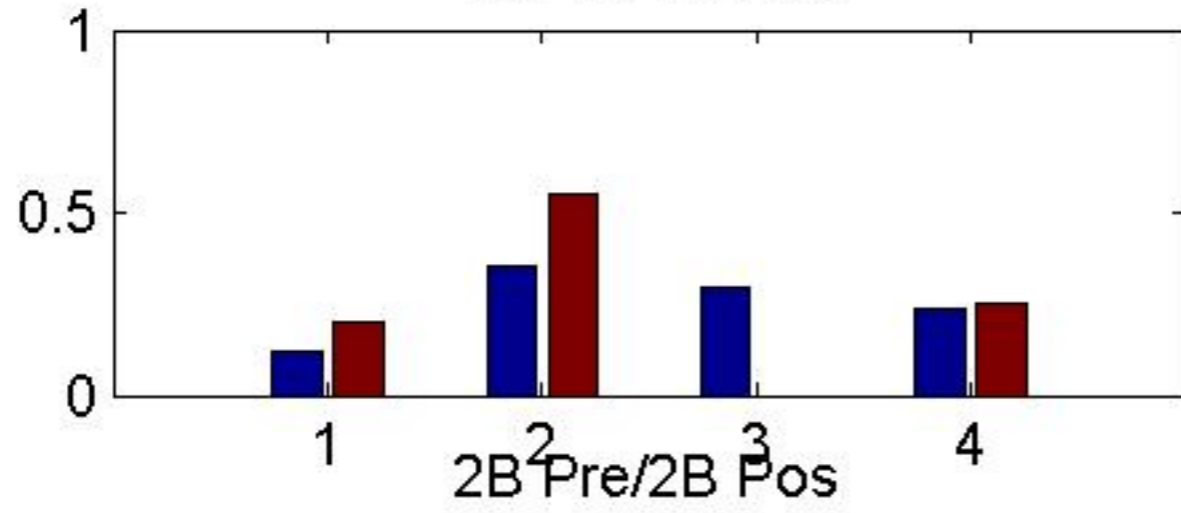
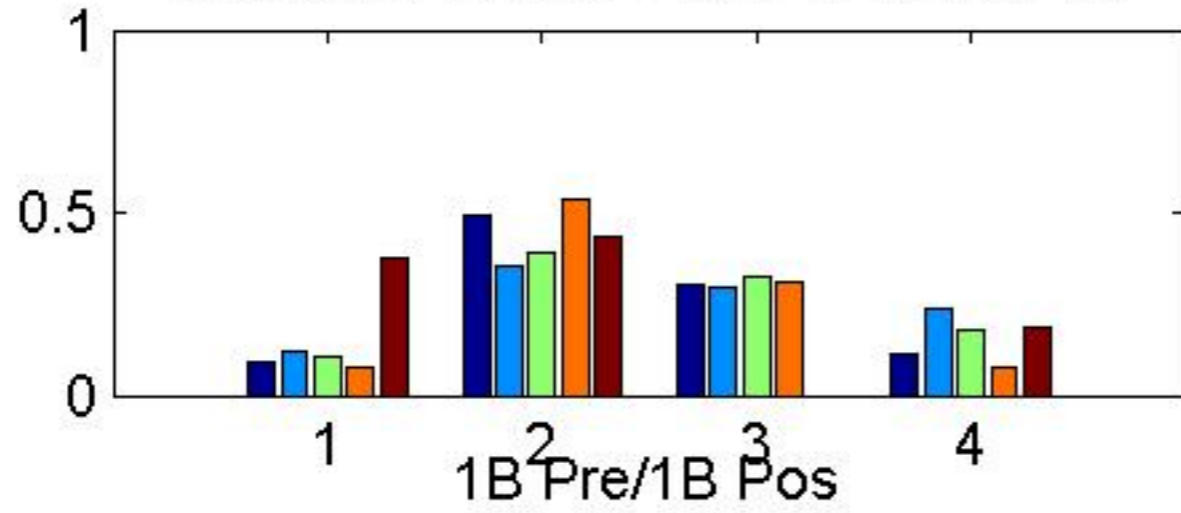
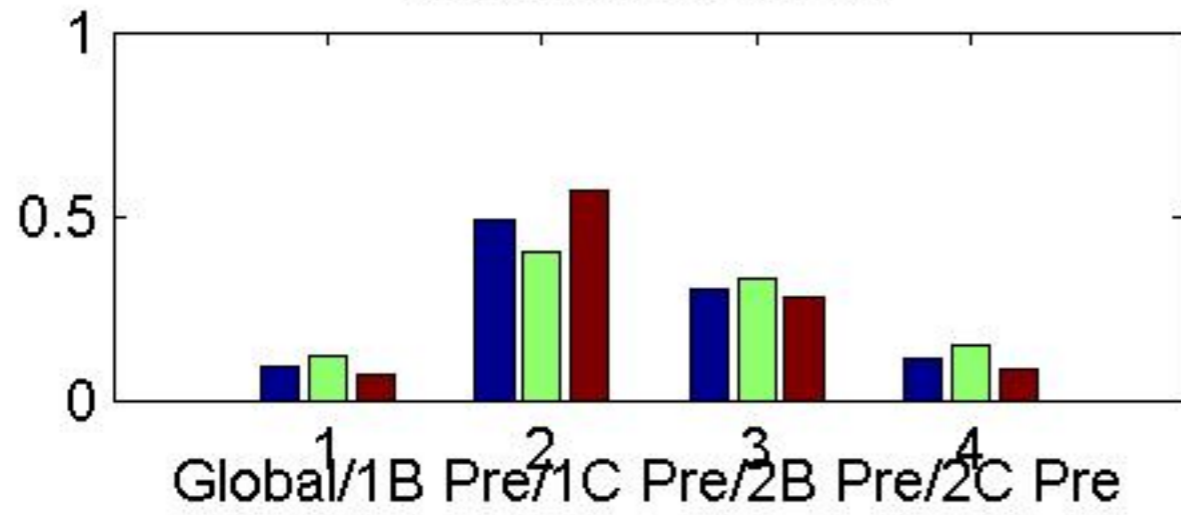
 postest 1º (B y C)

fila gráficos 4

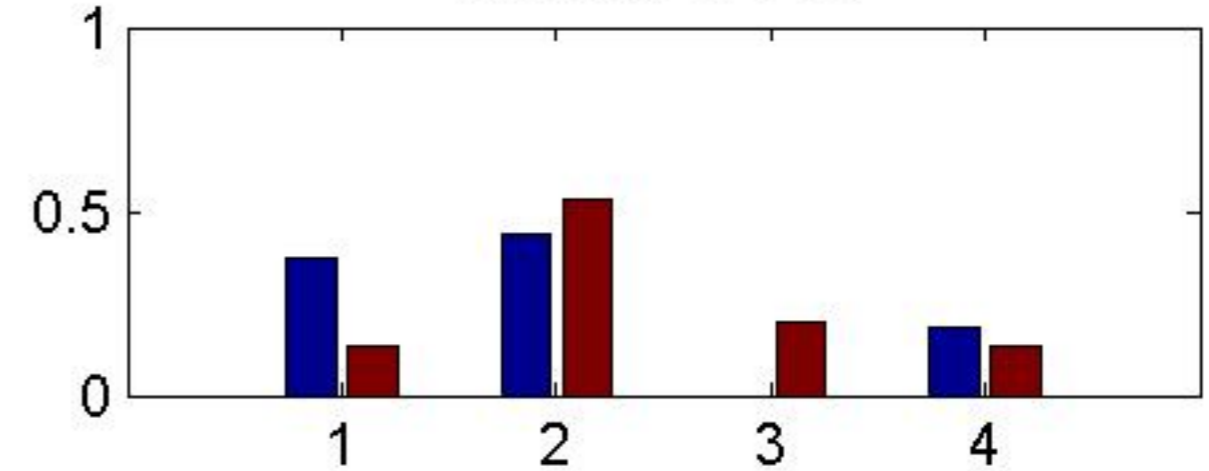
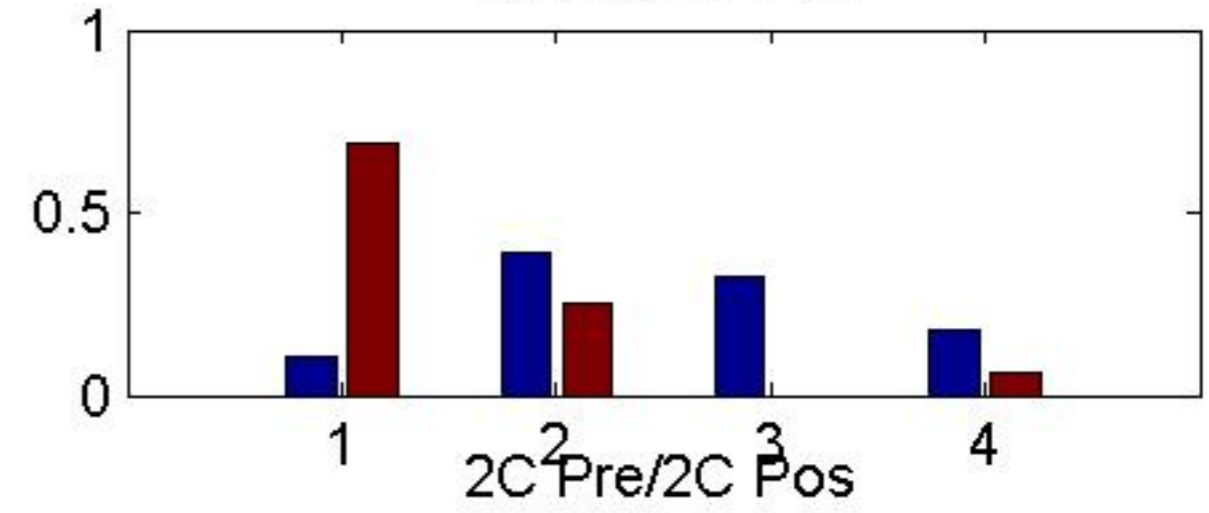
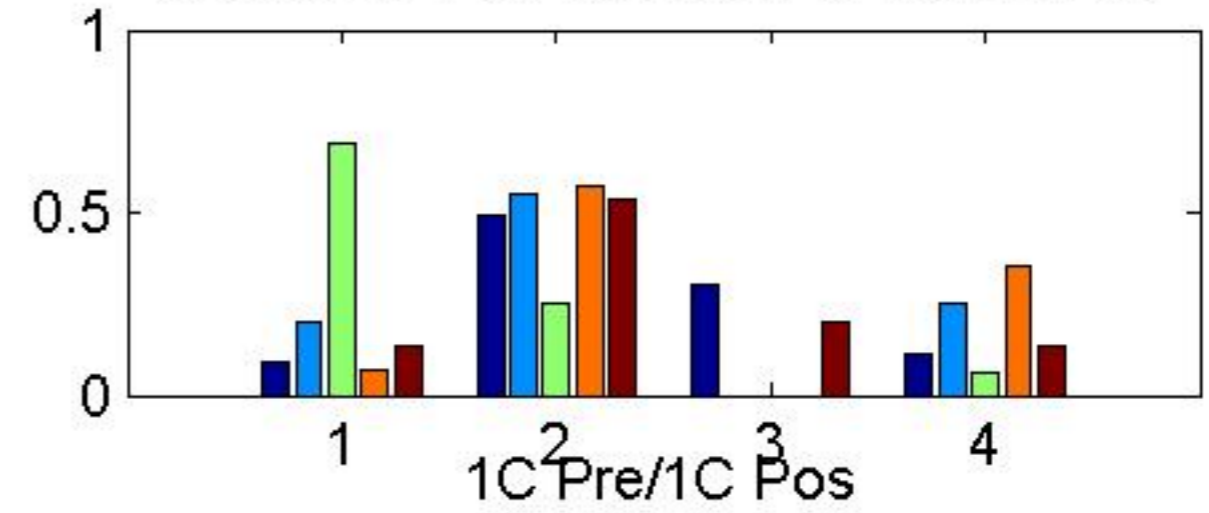
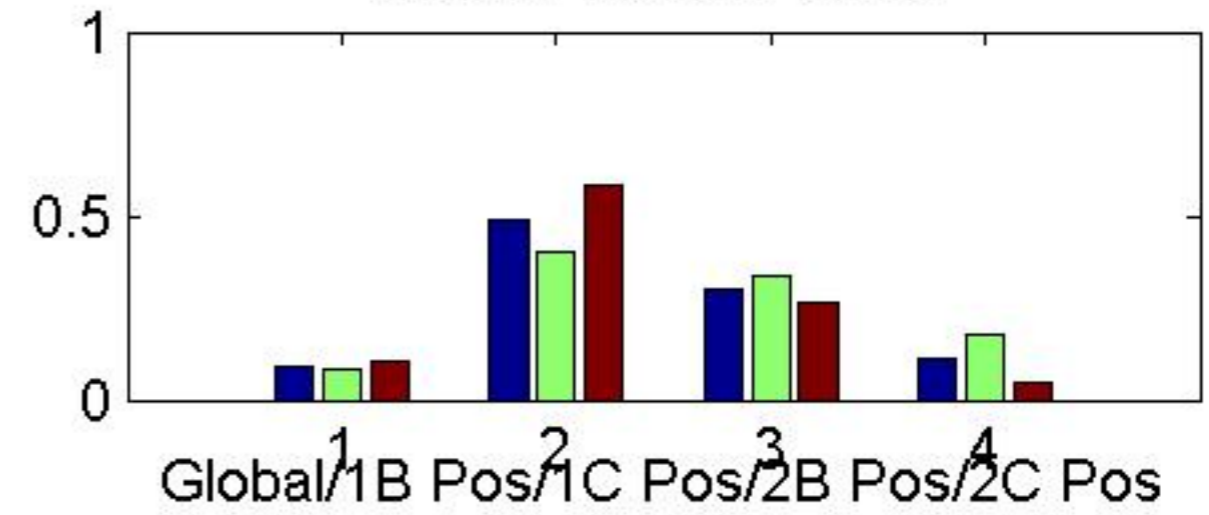
 pretest 2º (B y C)

 postest 2º (B y C)

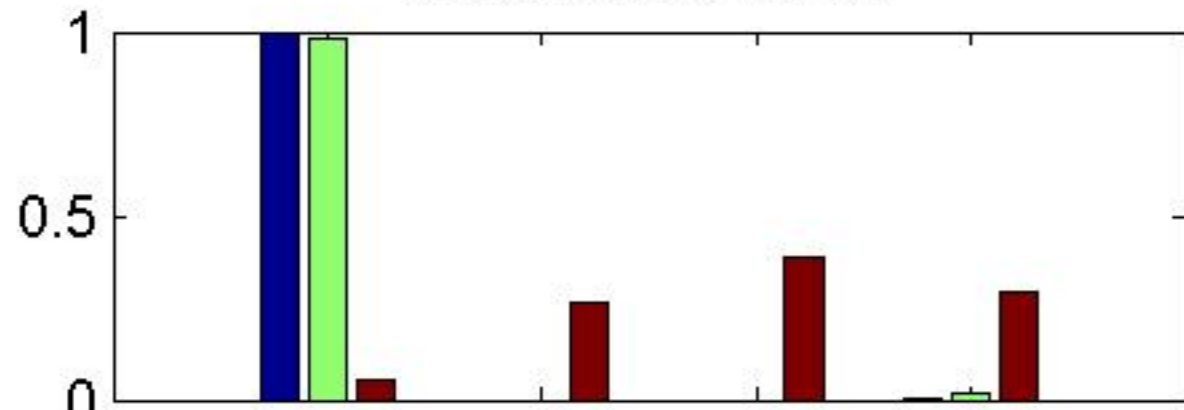
12. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros
 Global/Chico/Chica



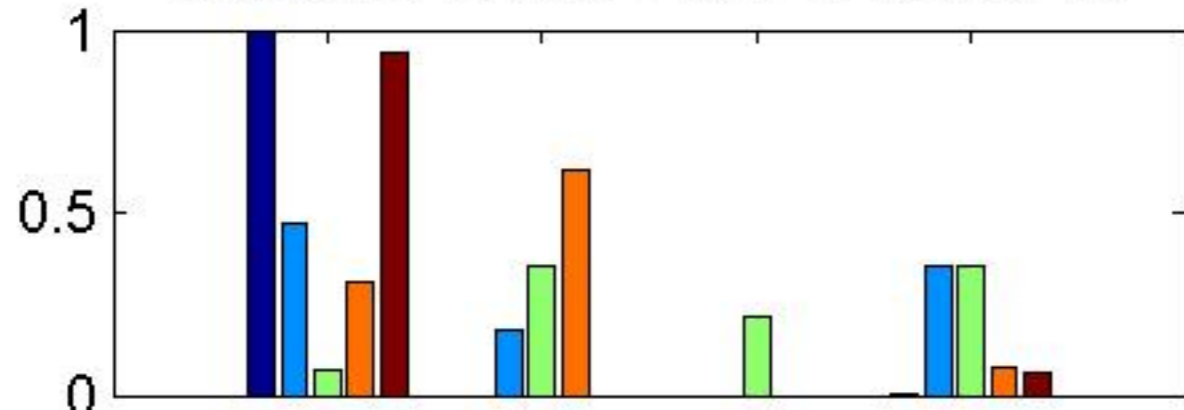
Global/Pretest/Postest



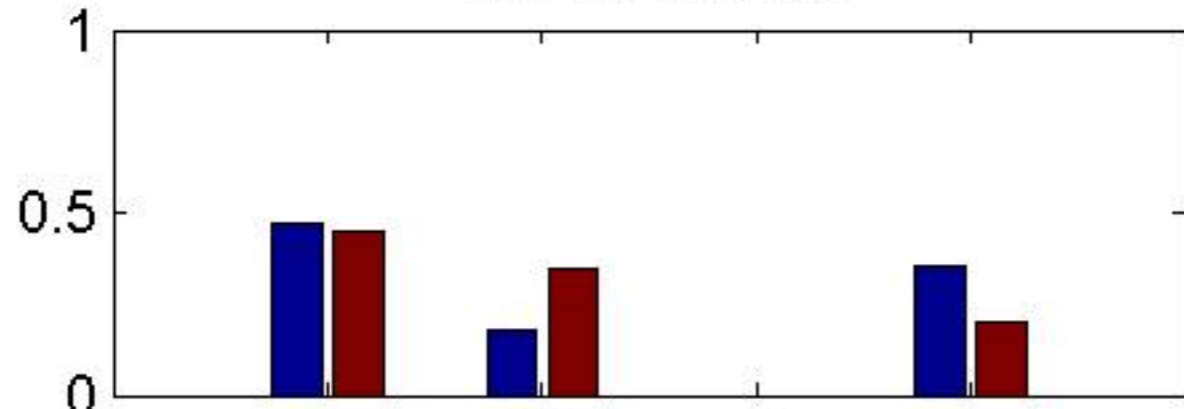
13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir
 Global/Chico/Chica



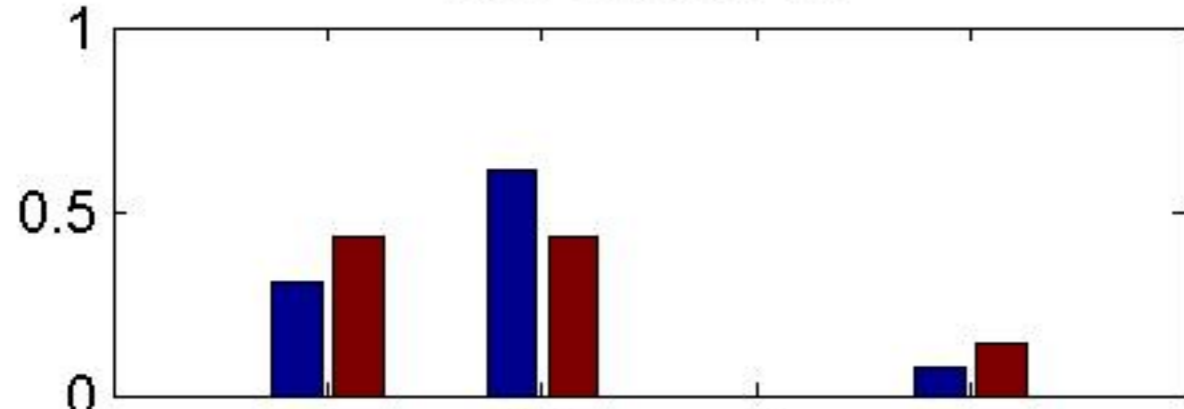
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



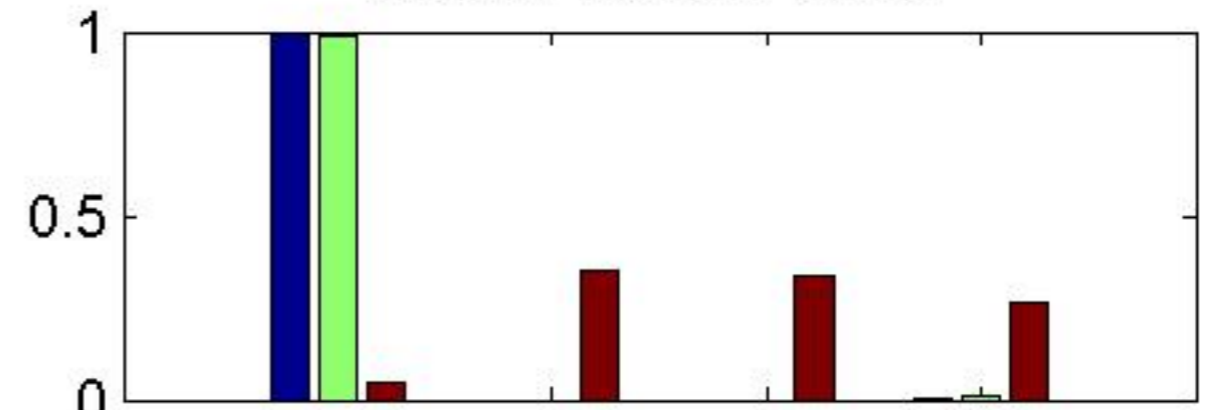
1B Pre/1B Pos



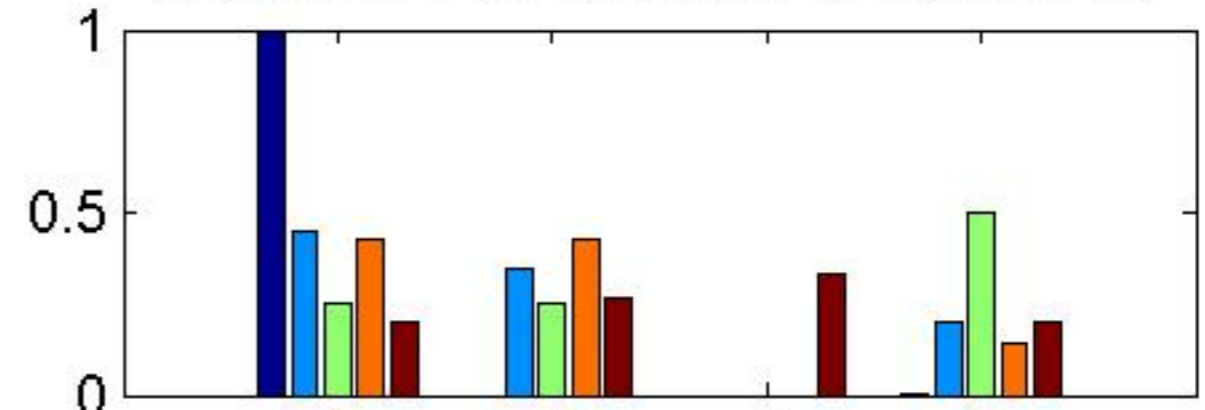
2B Pre/2B Pos



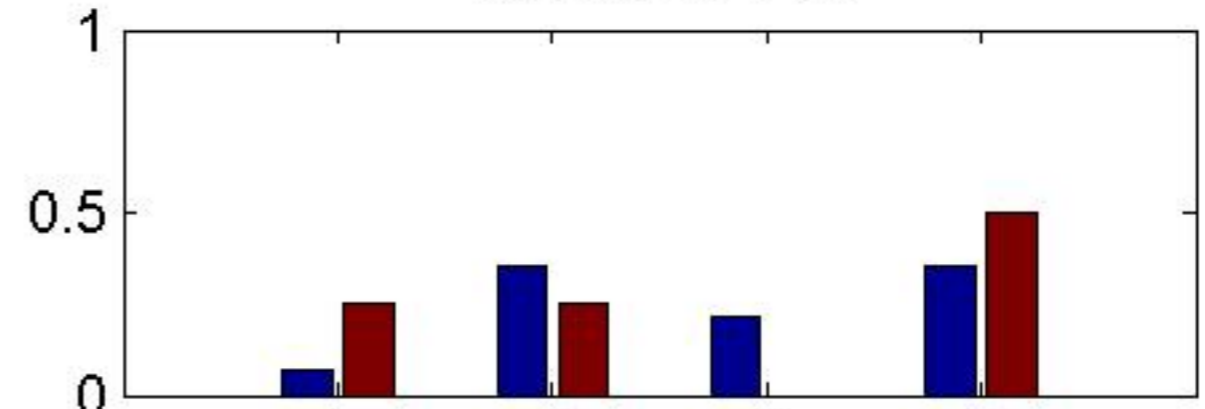
Global/Pretest/Postest



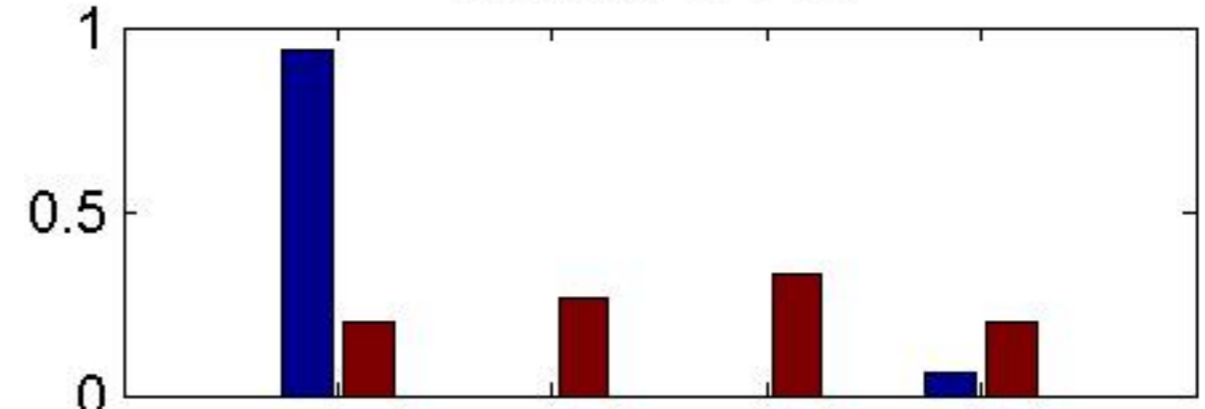
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

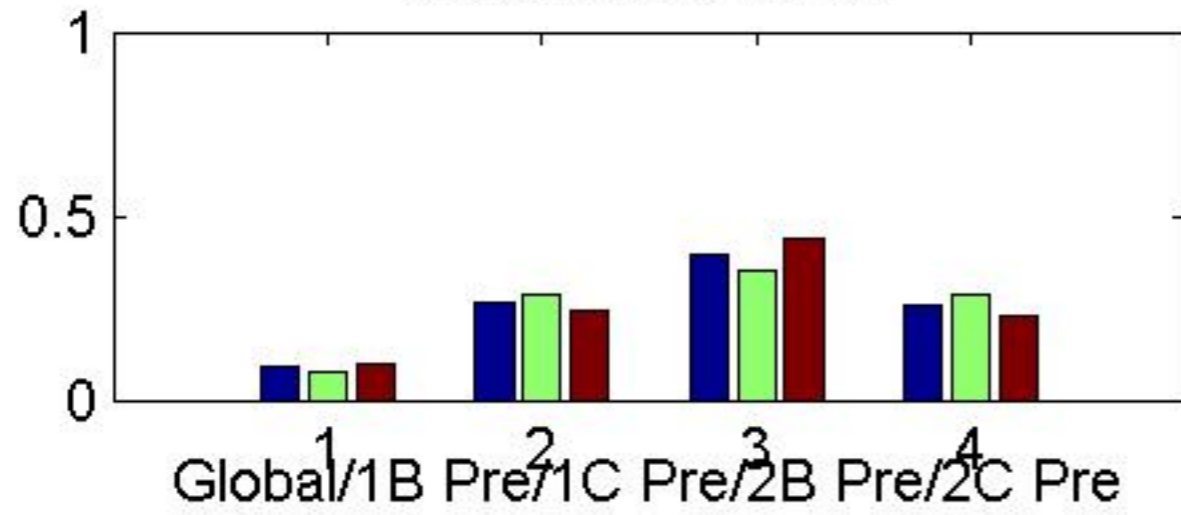


2C Pre/2C Pos

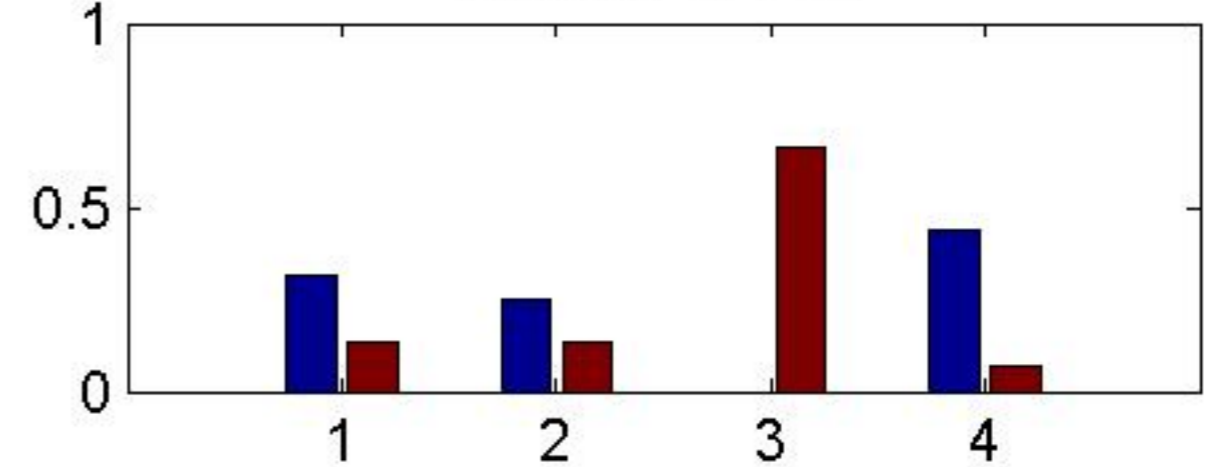
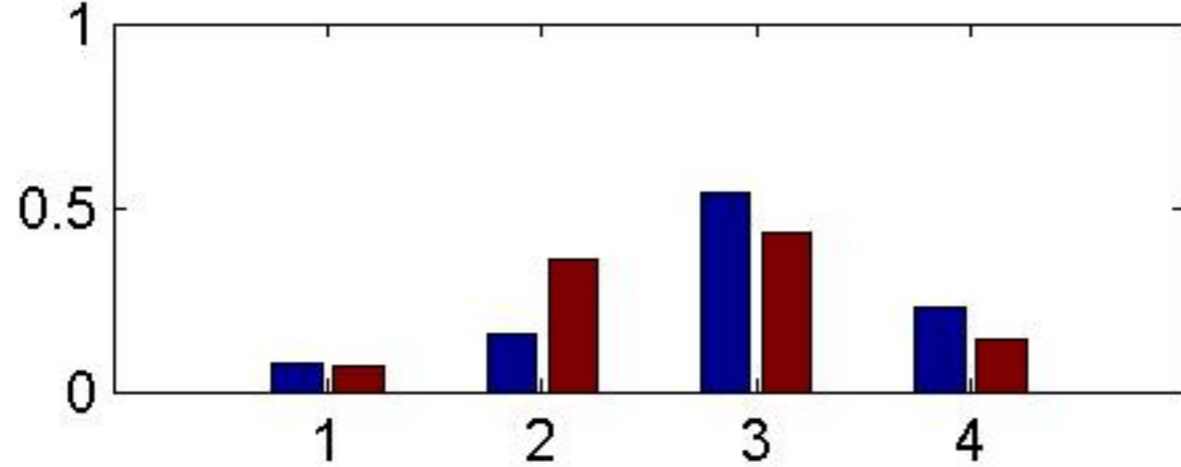
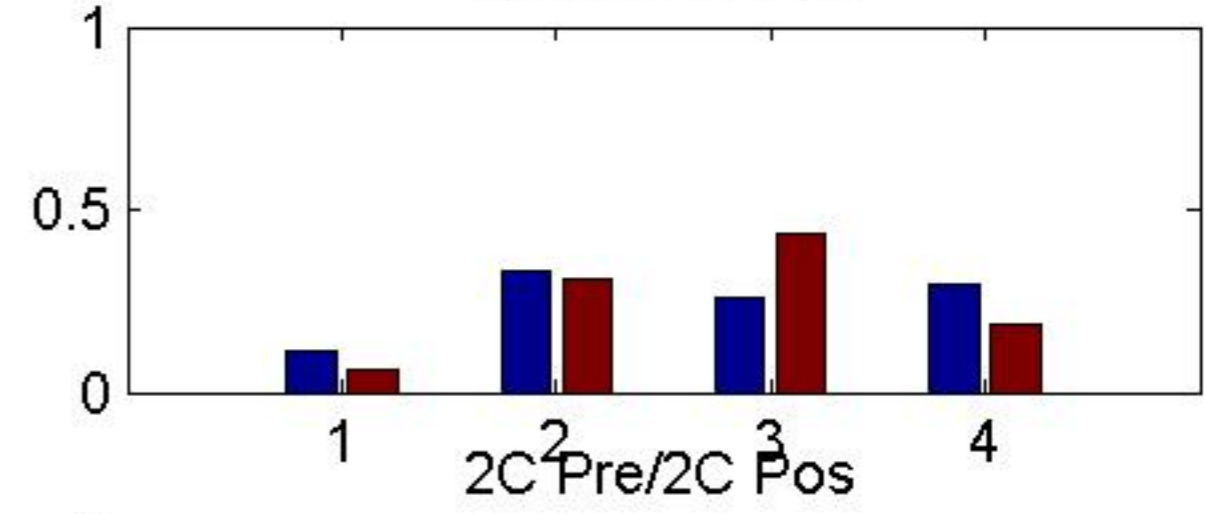
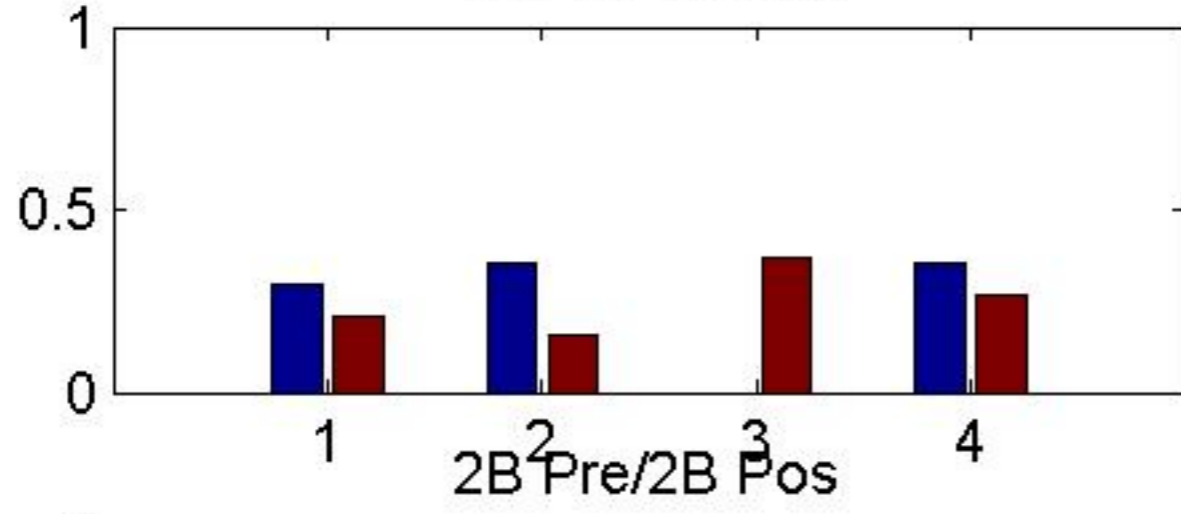
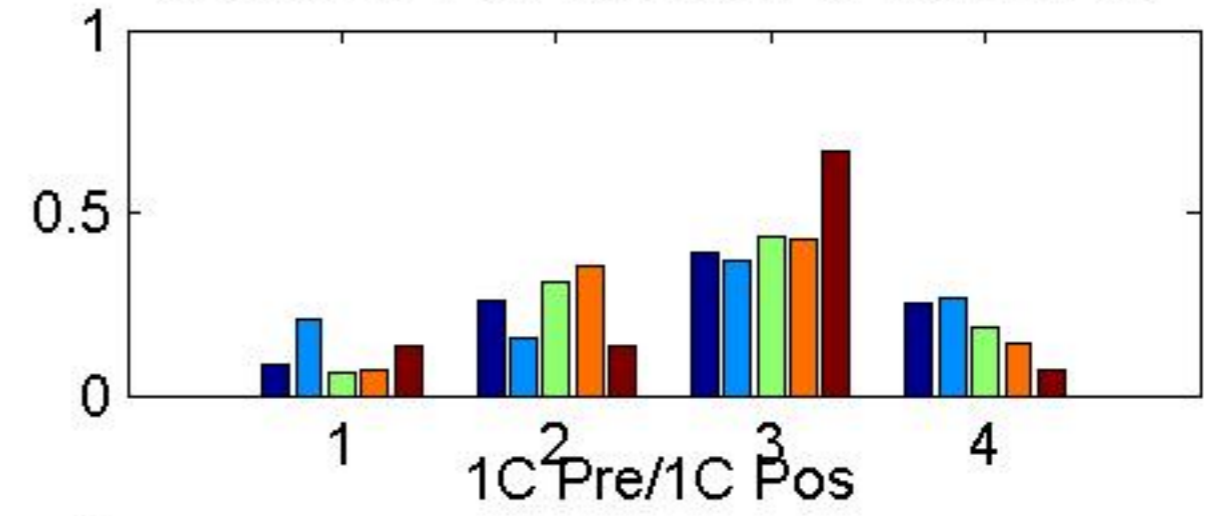
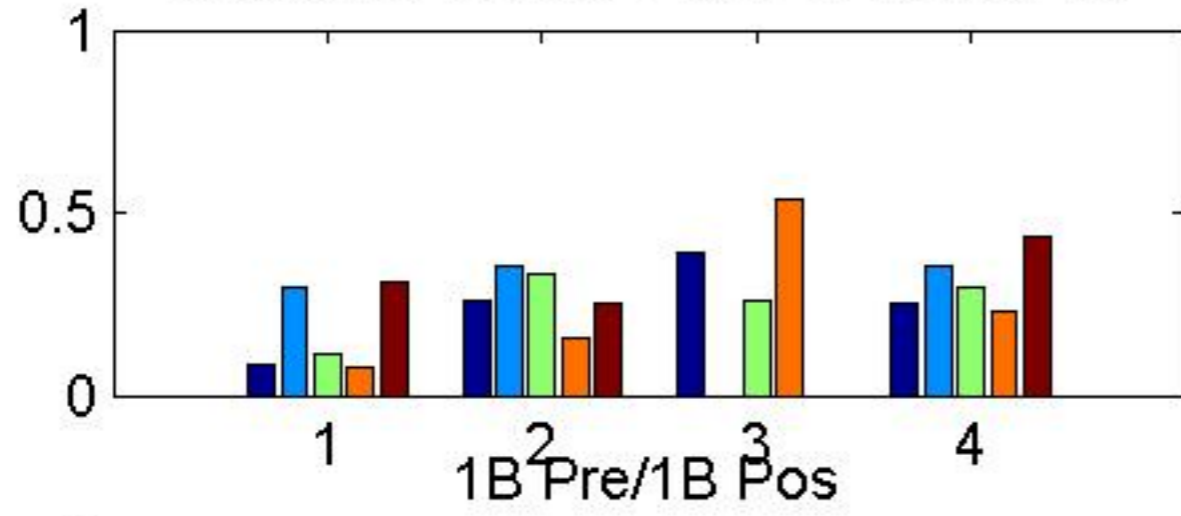
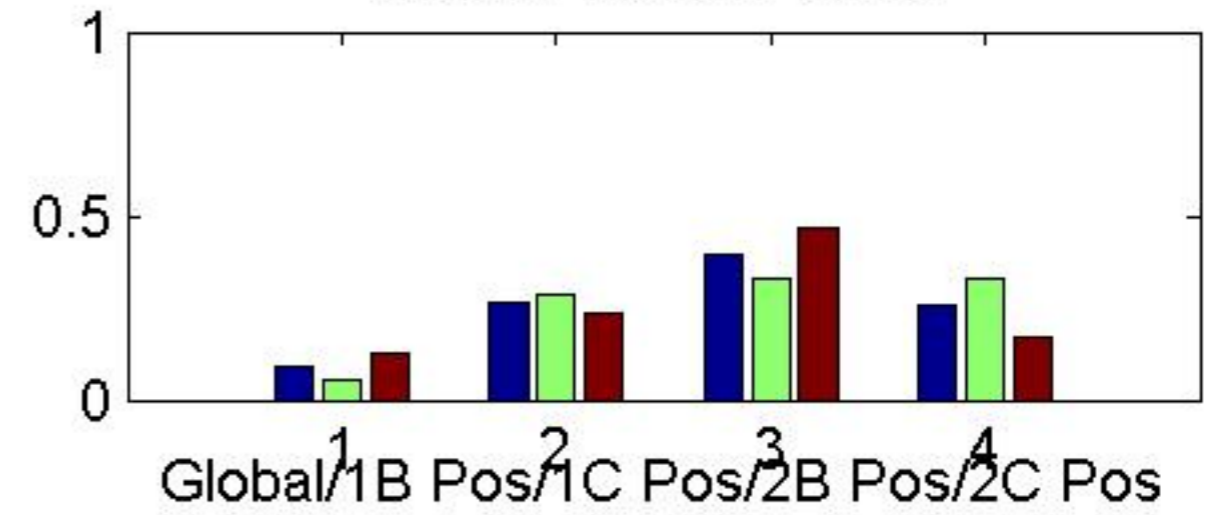


14. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos

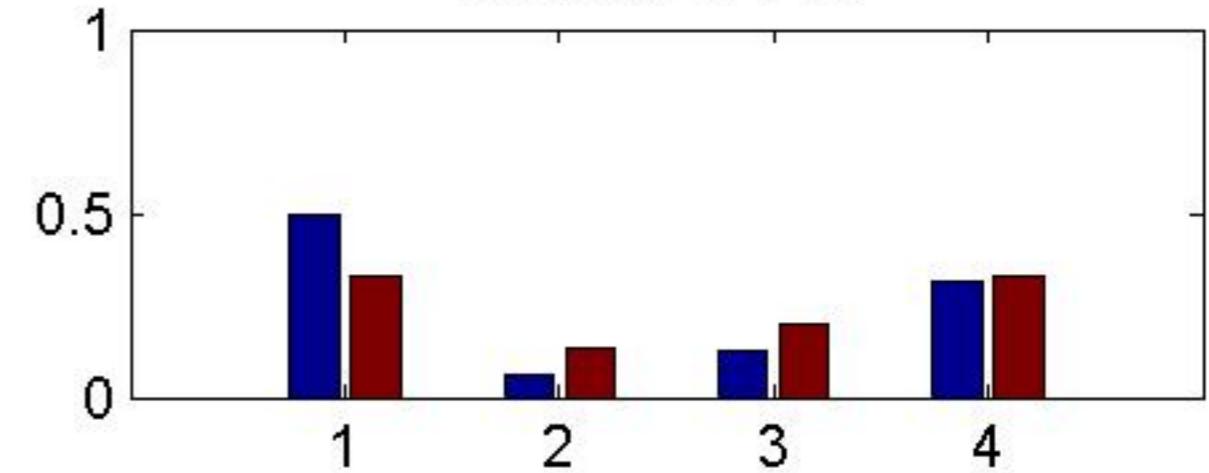
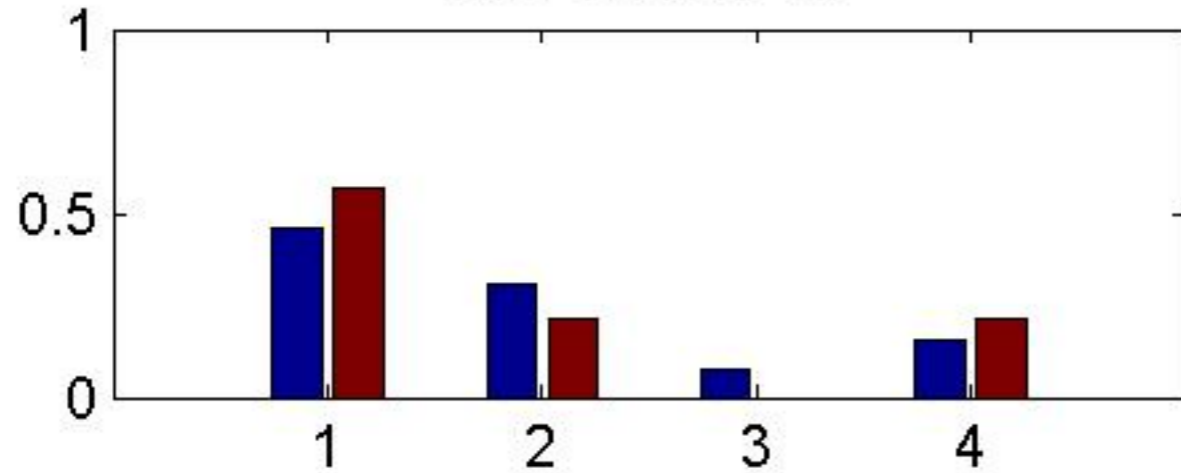
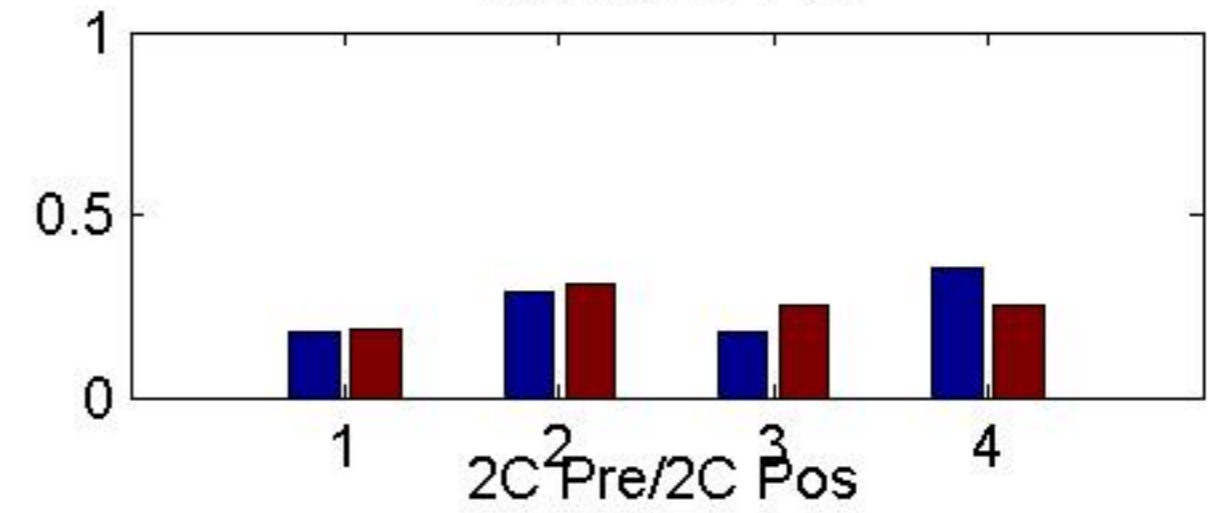
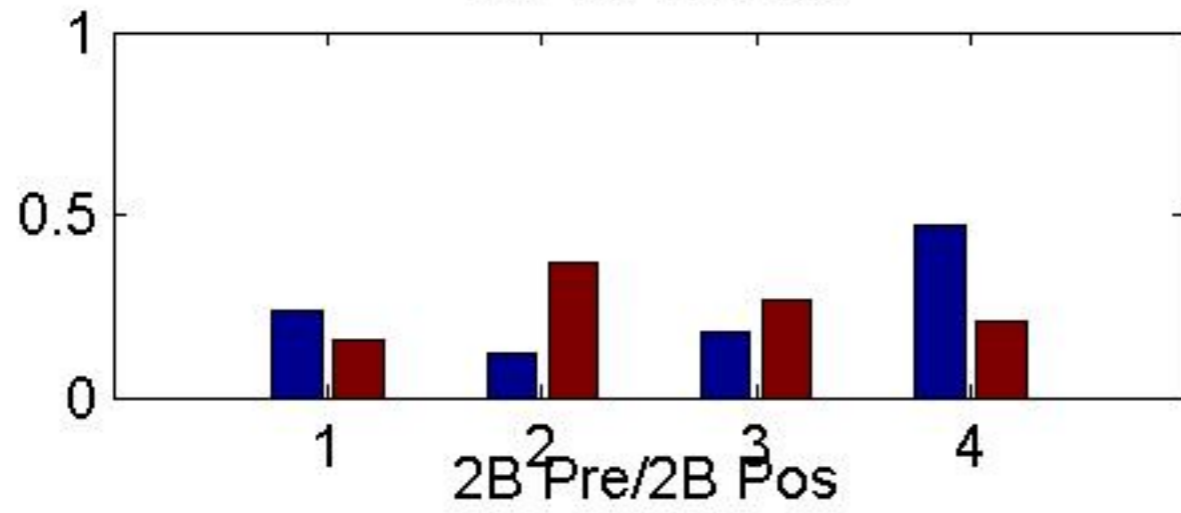
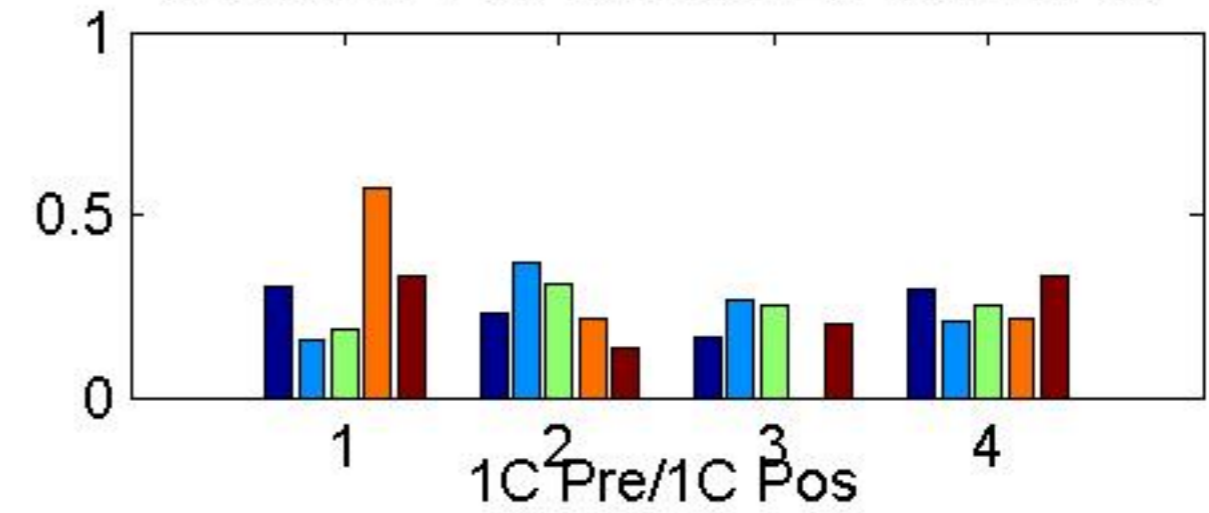
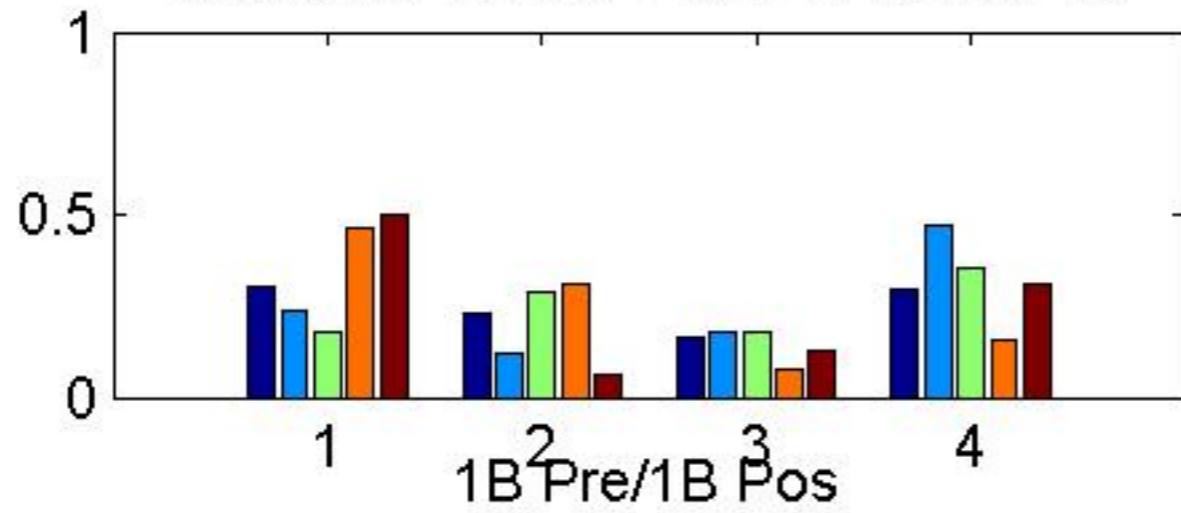
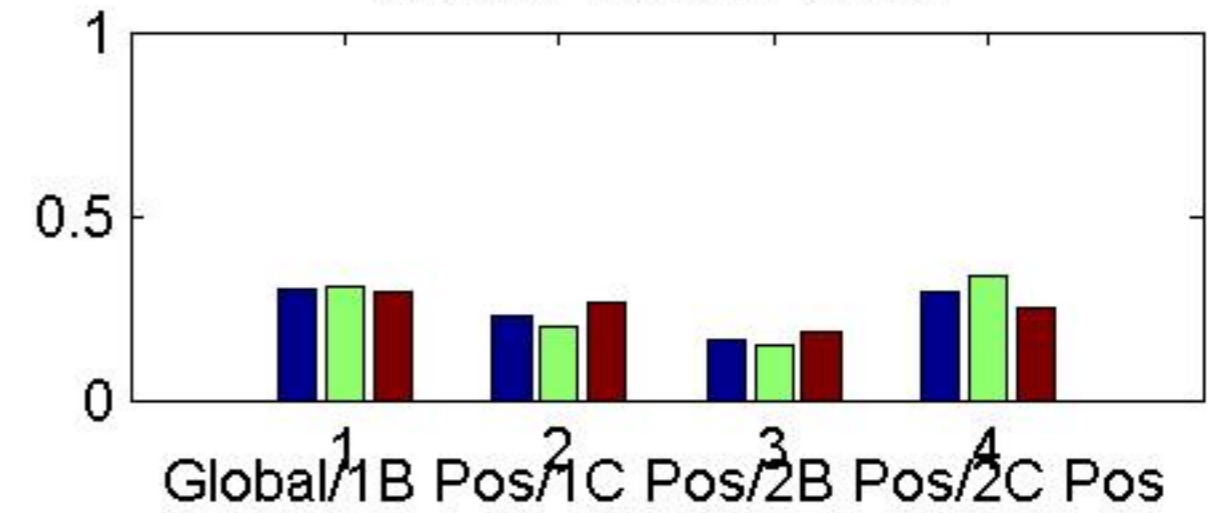
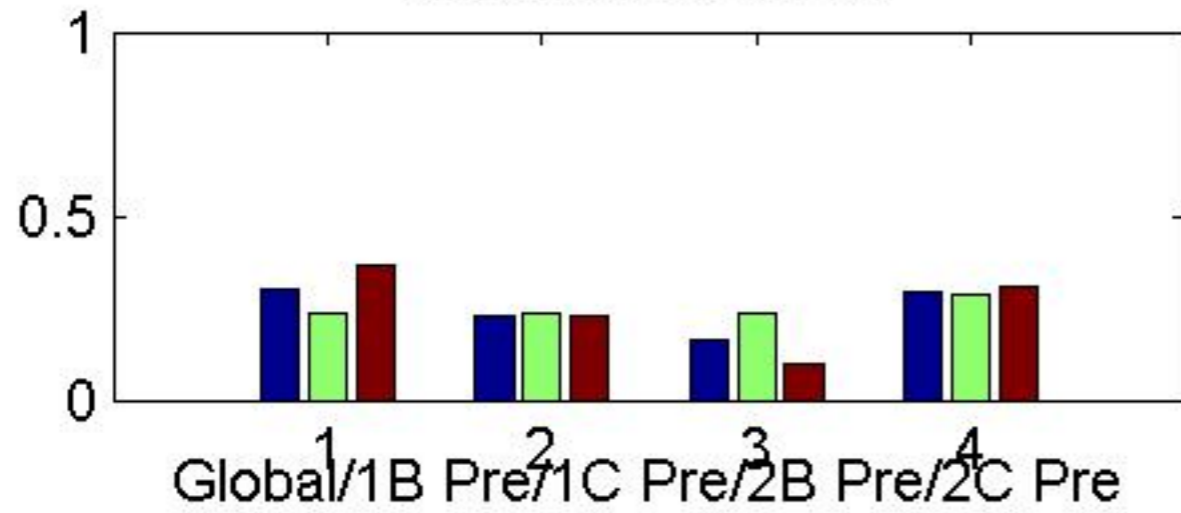
Global/Chico/Chica



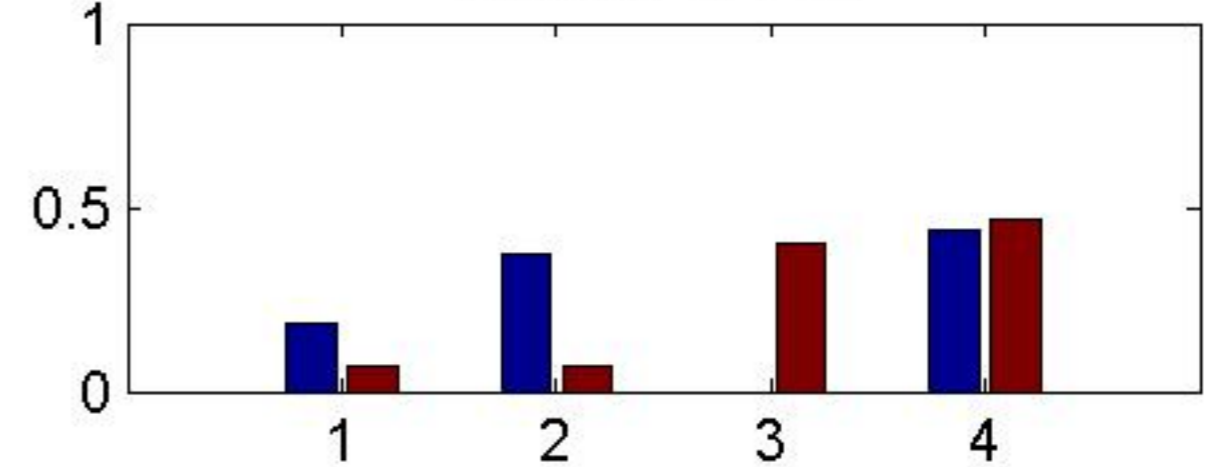
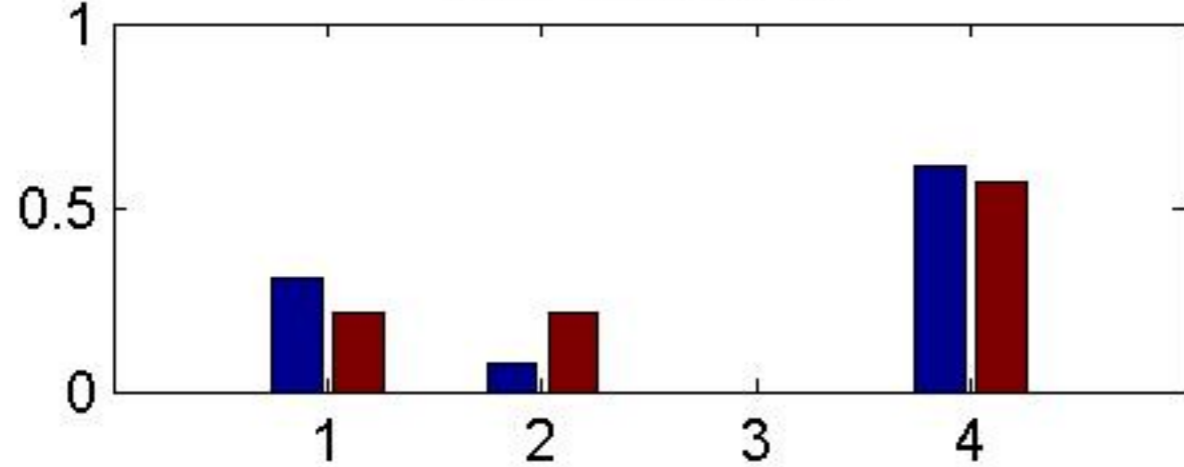
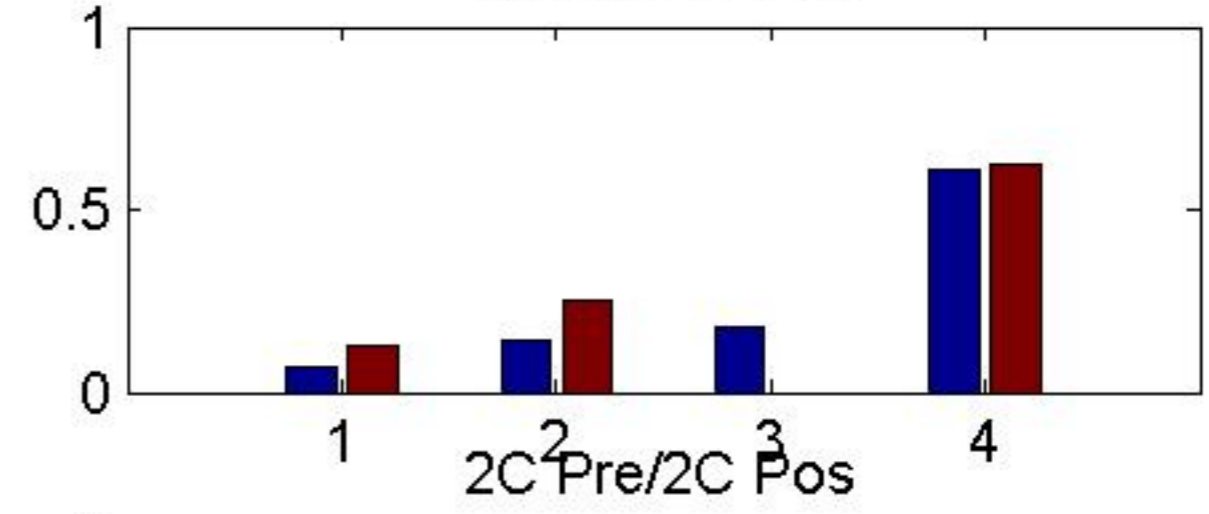
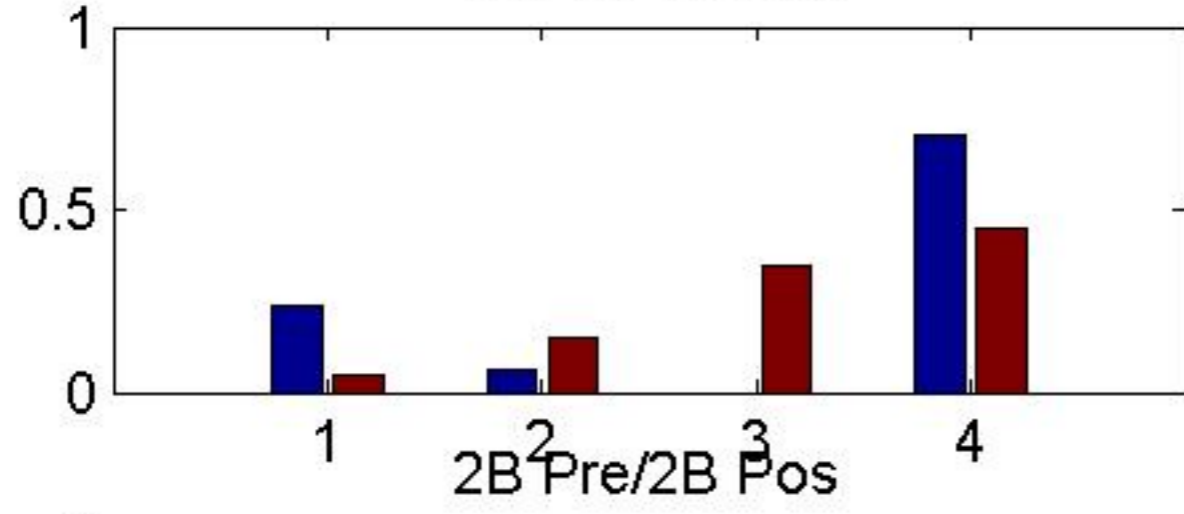
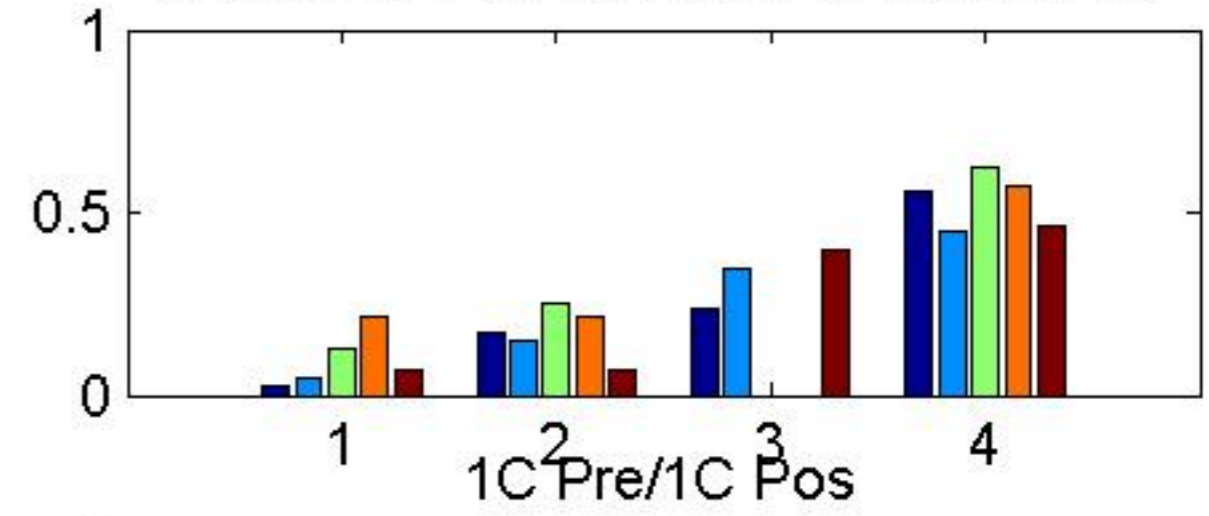
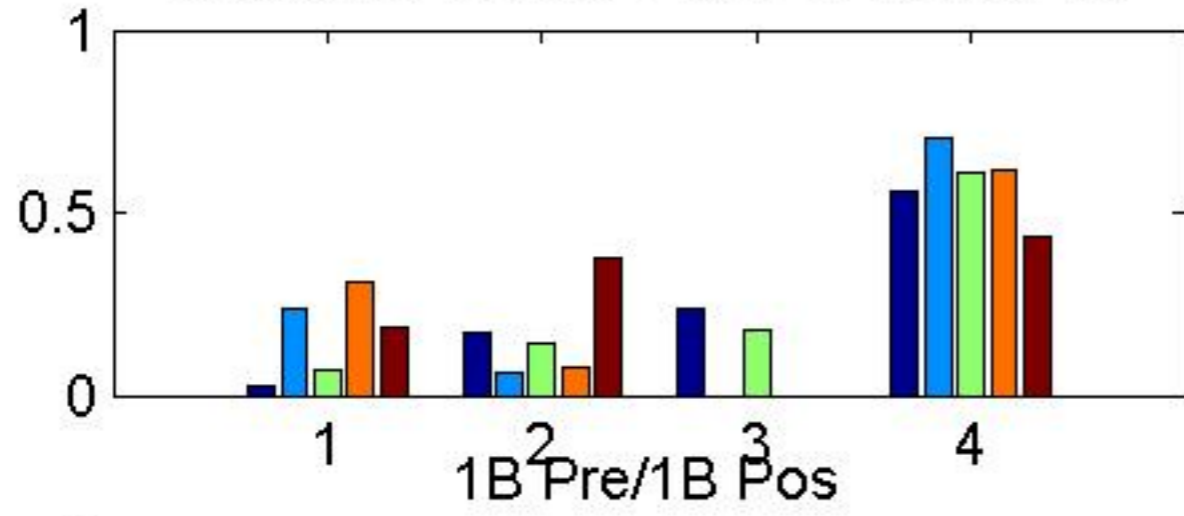
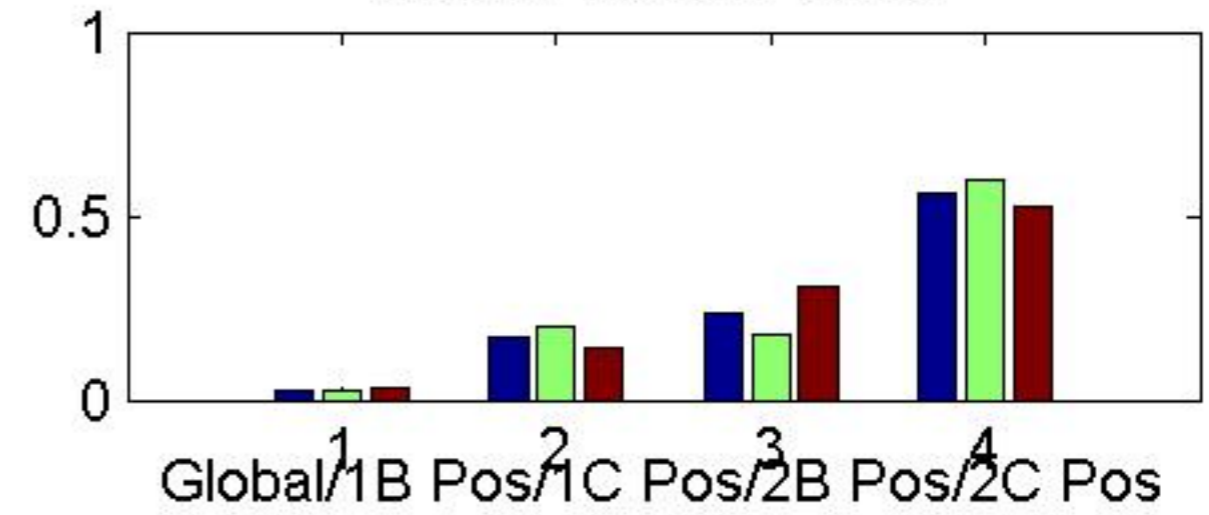
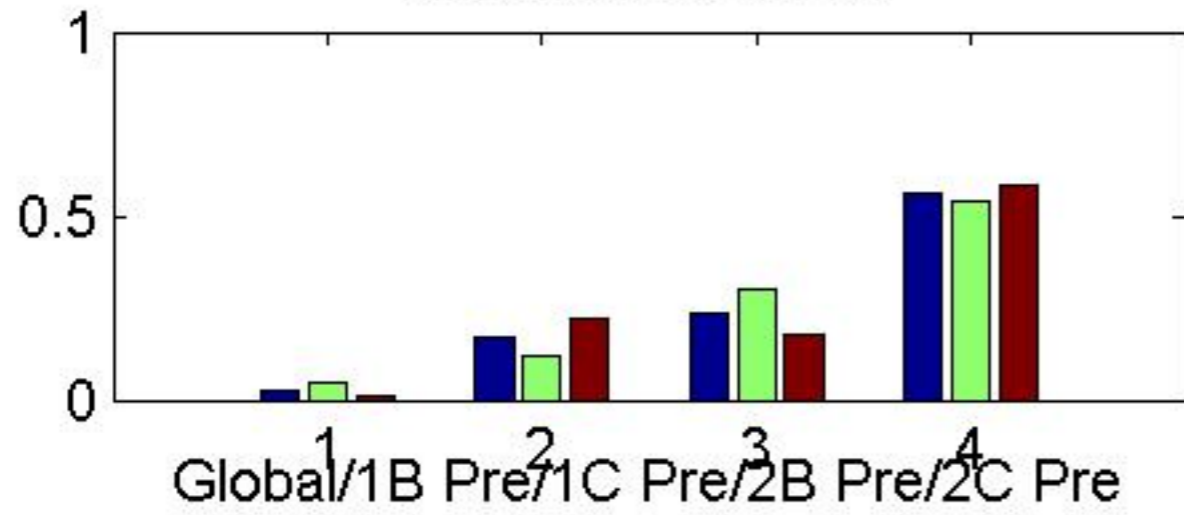
Global/Pretest/Postest



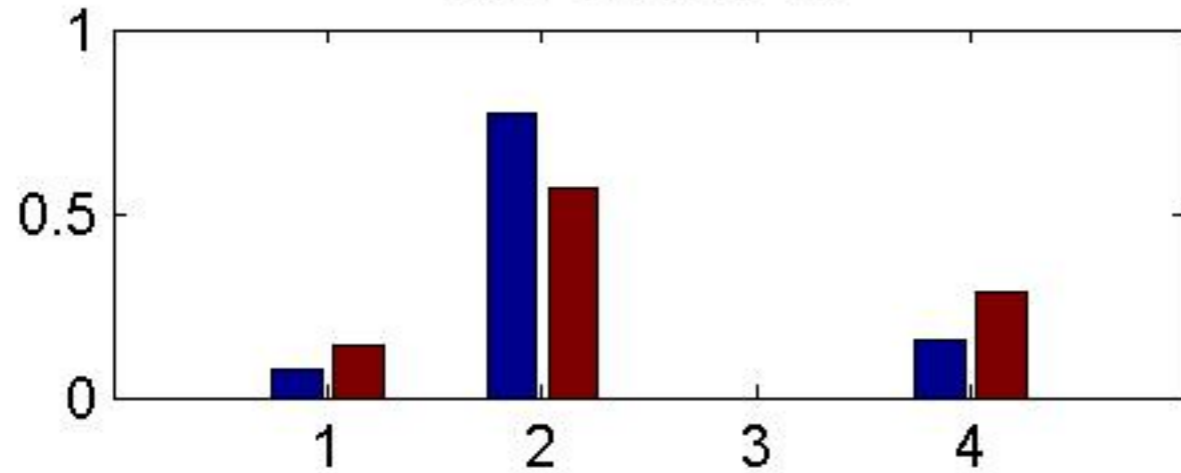
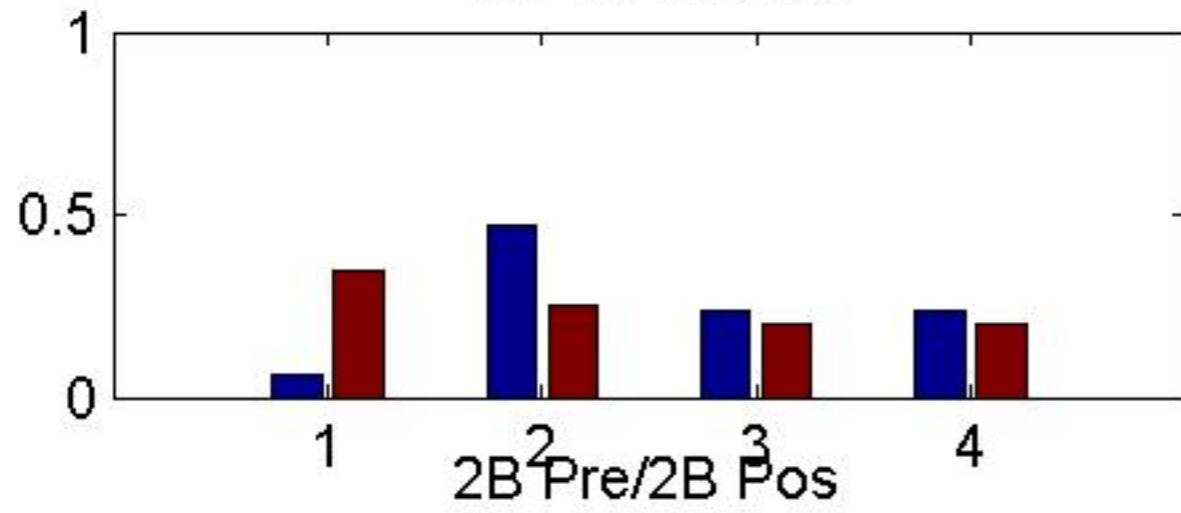
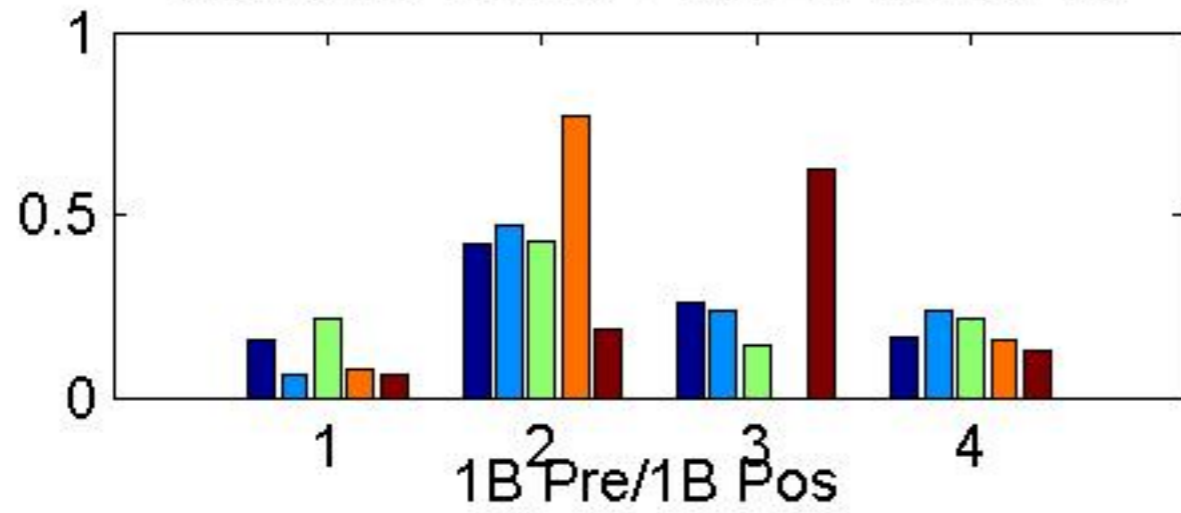
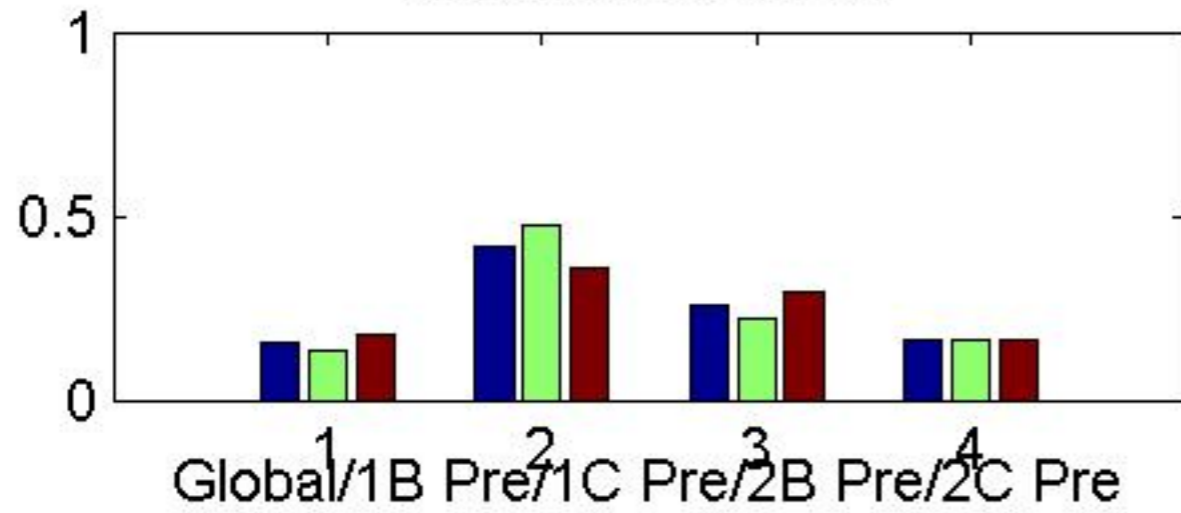
15. Los profesores no enseñan a que respetemos las ideas y los sentimientos de otras personas
 Global/Chico/Chica



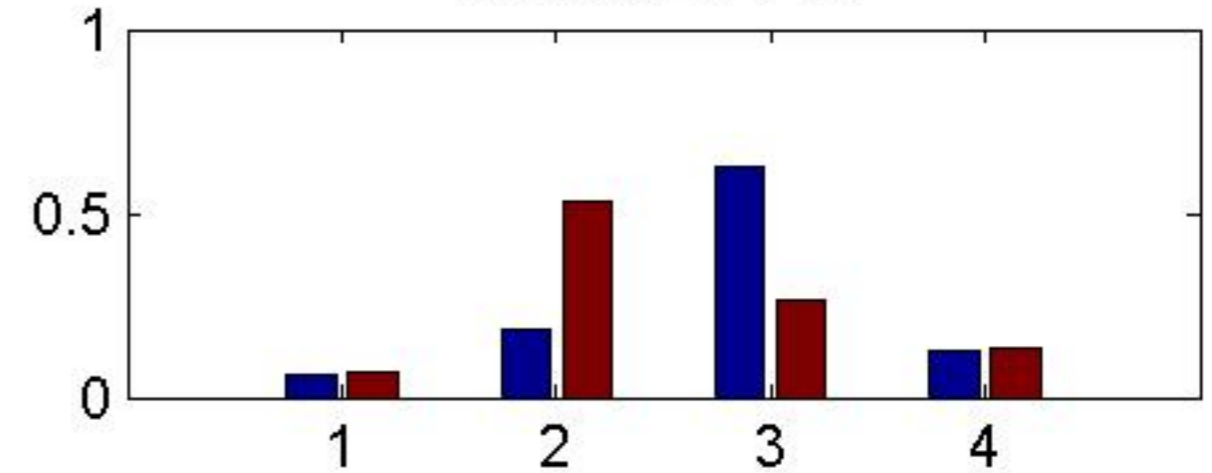
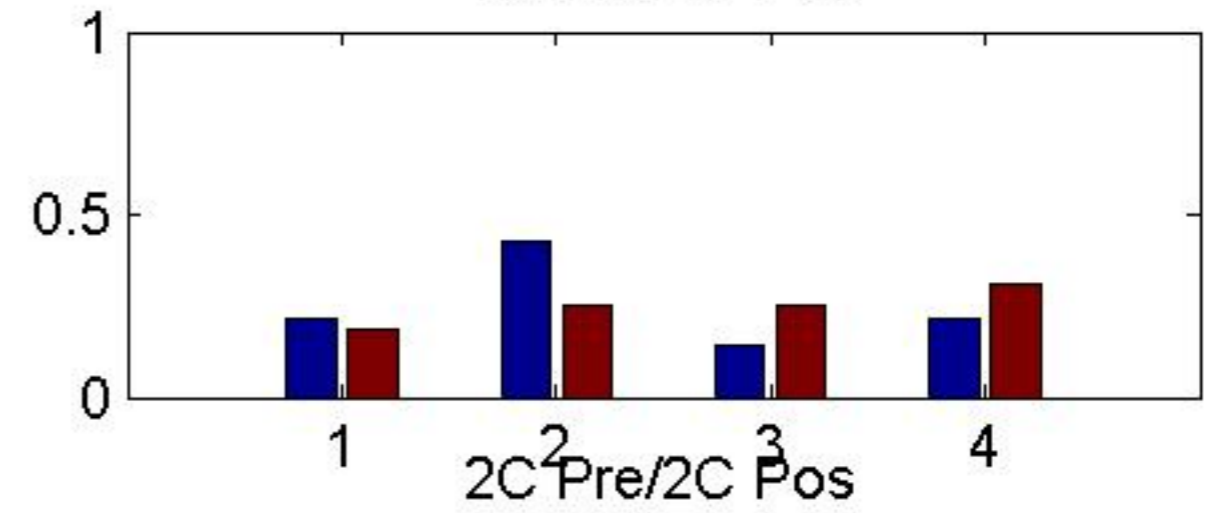
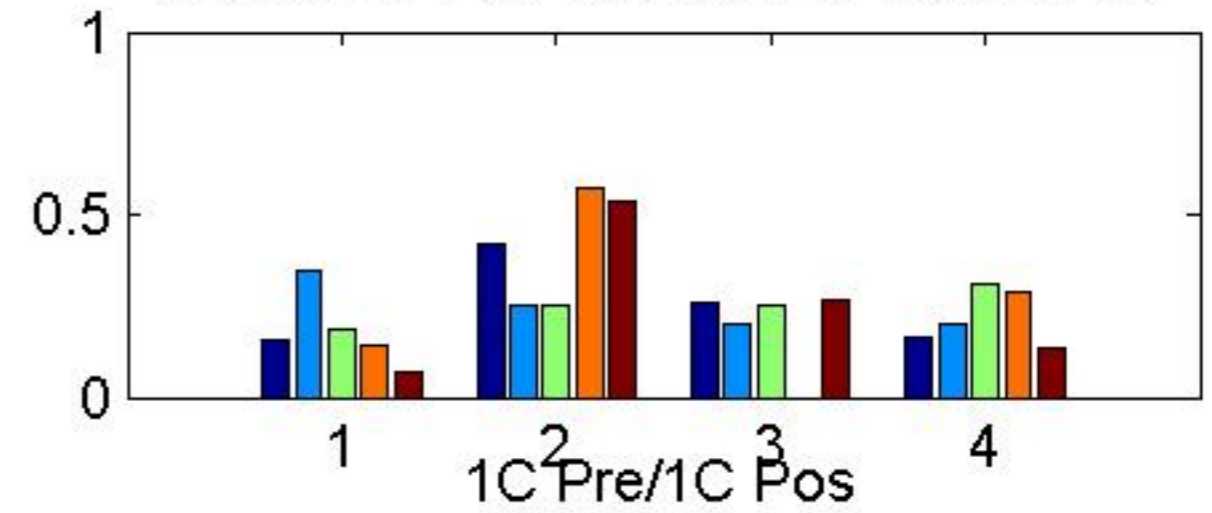
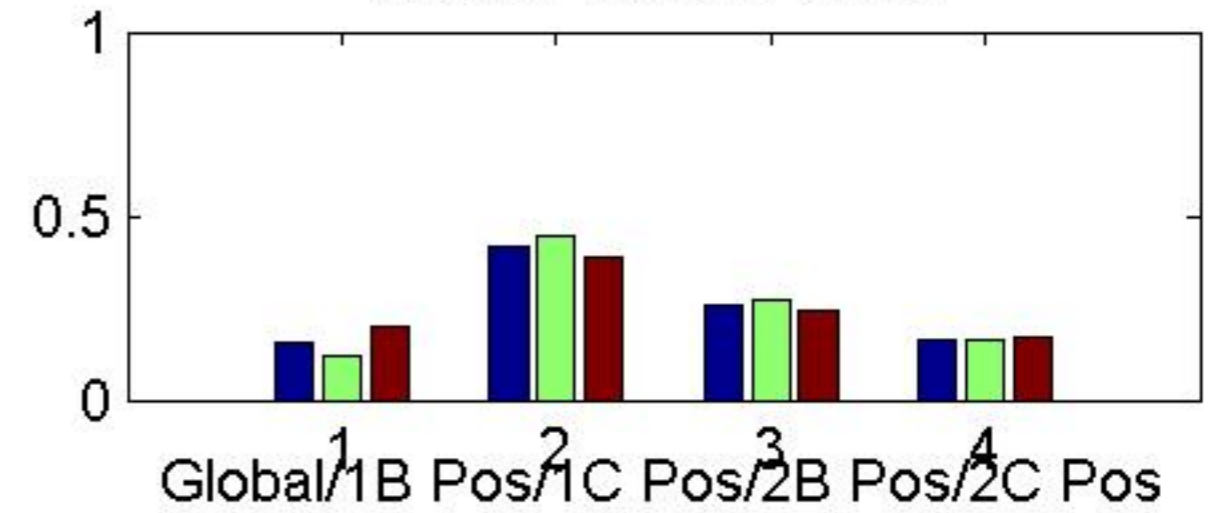
16. Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas
 Global/Chico/Chica



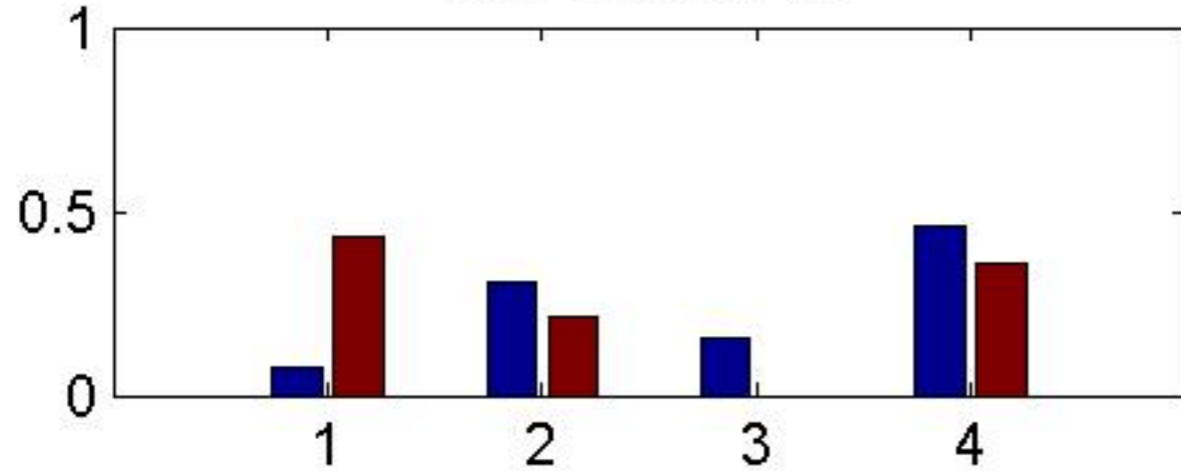
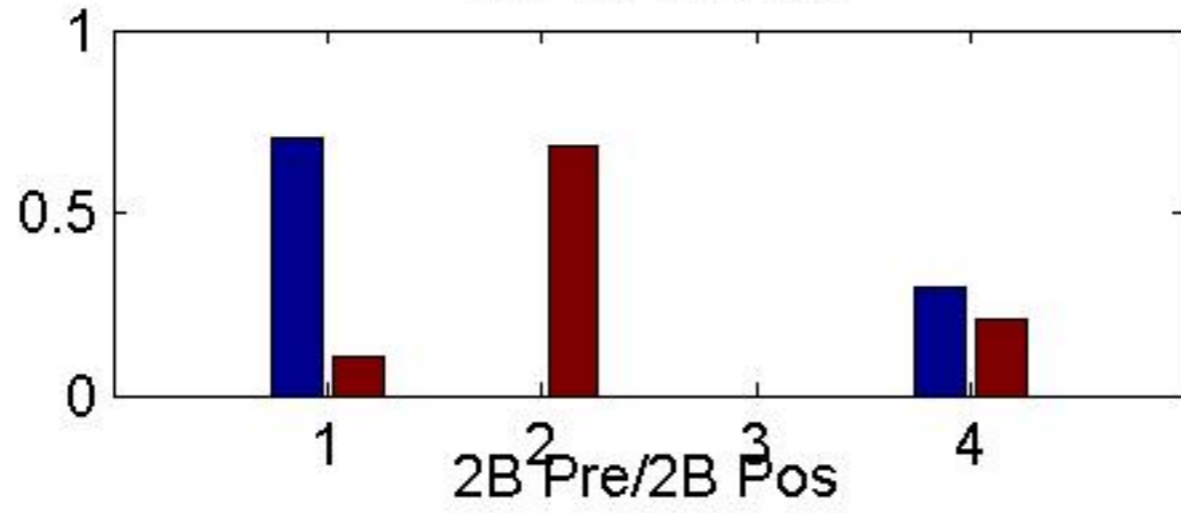
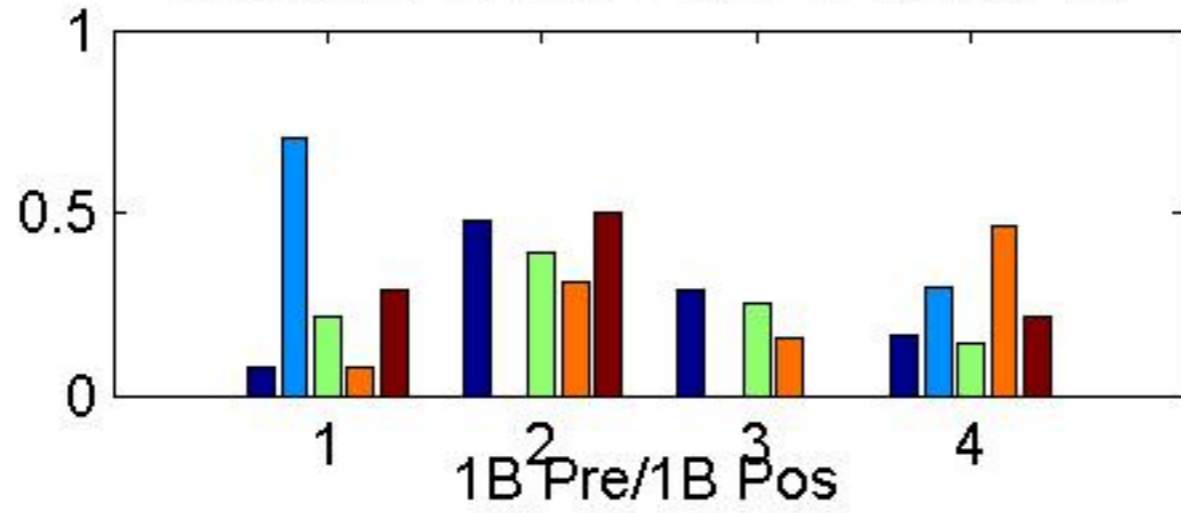
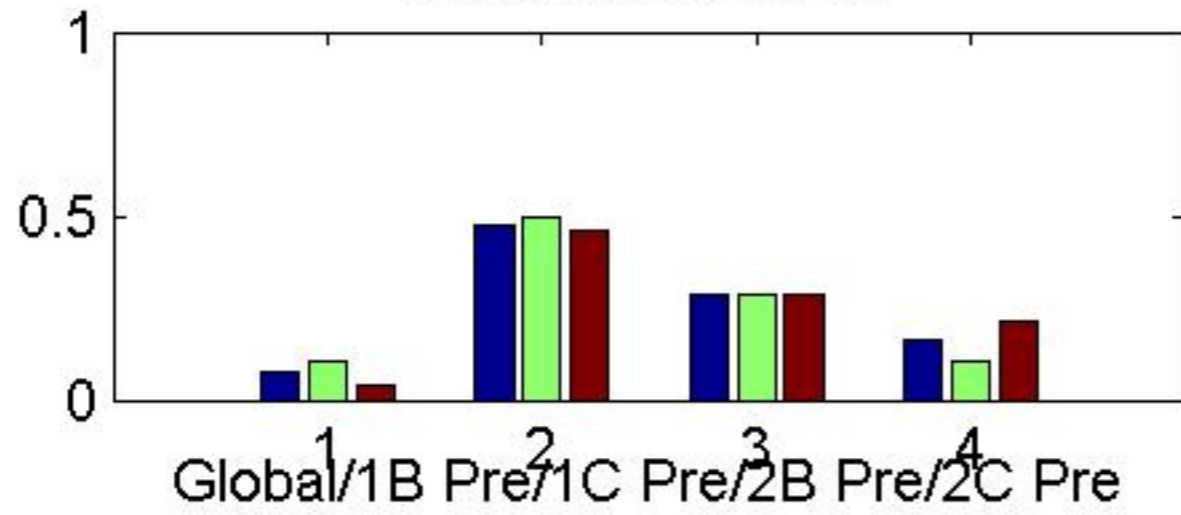
17. Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros
 Global/Chico/Chica



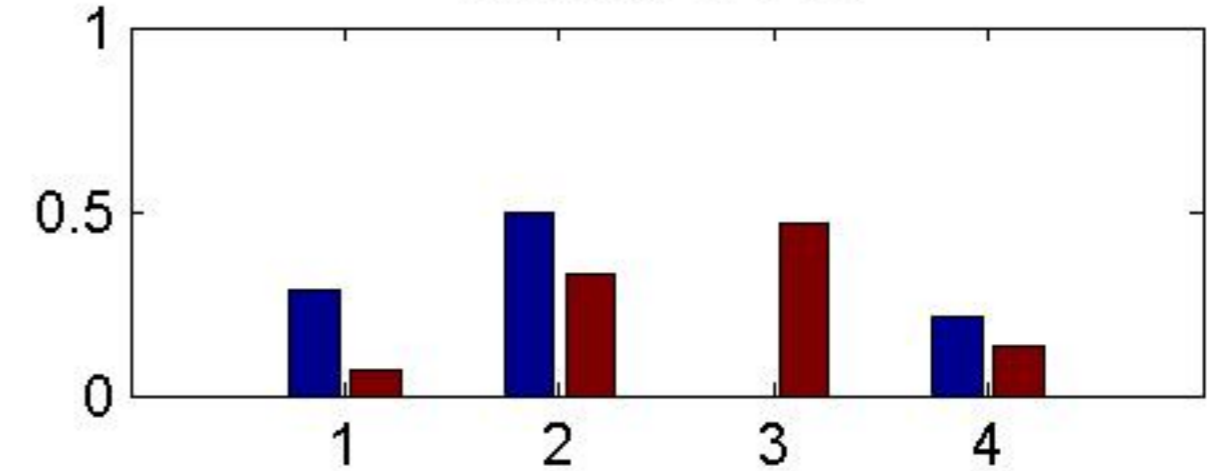
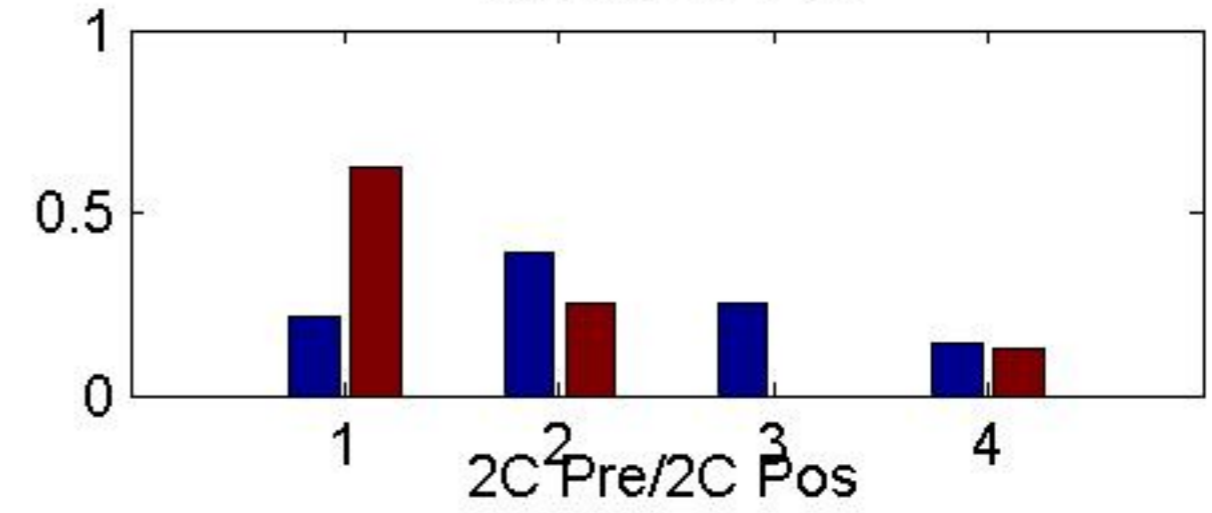
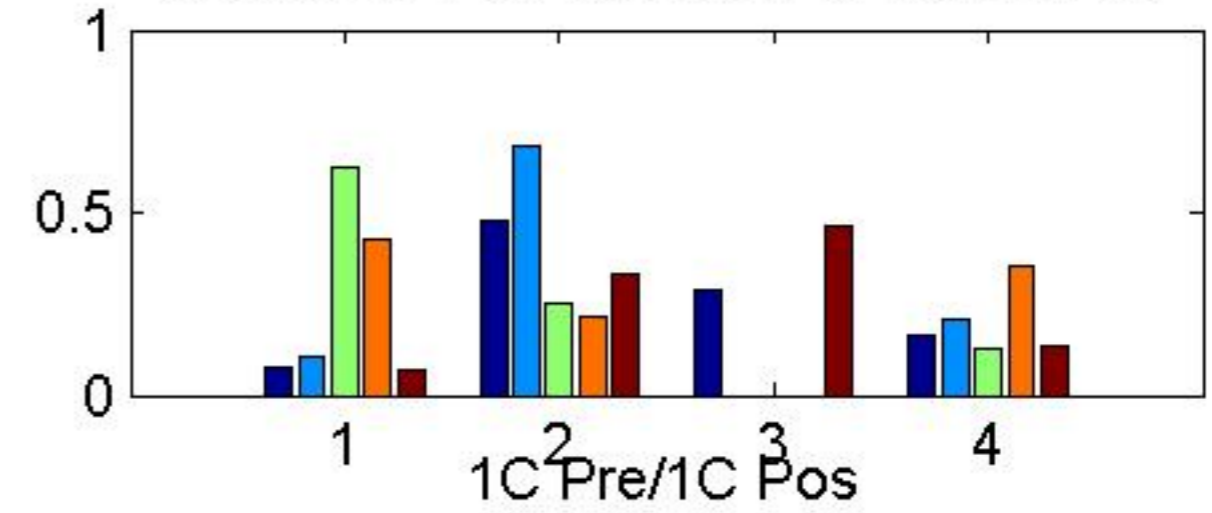
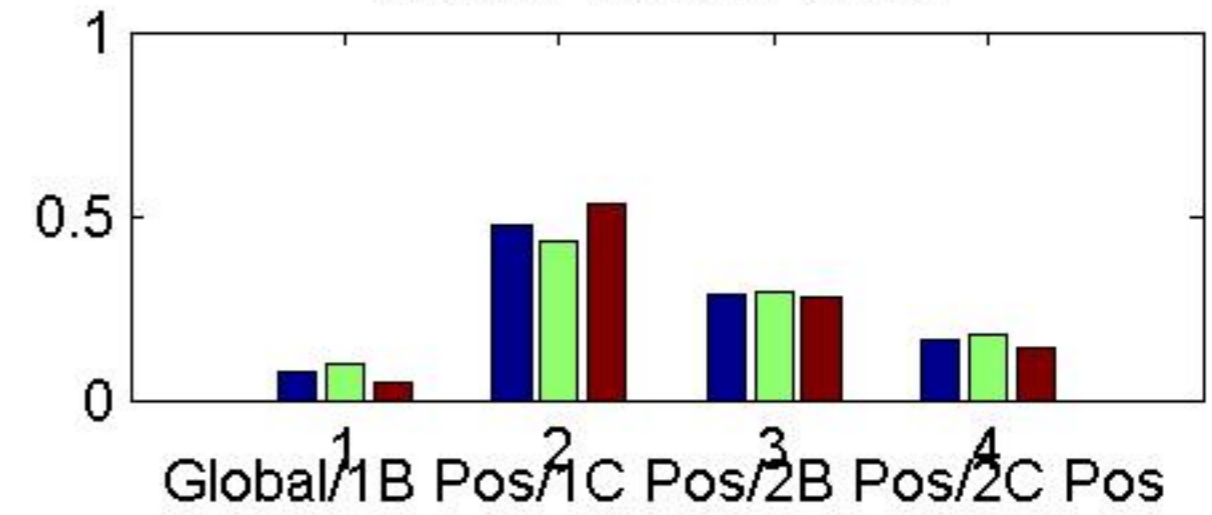
Global/Pretest/Posttest



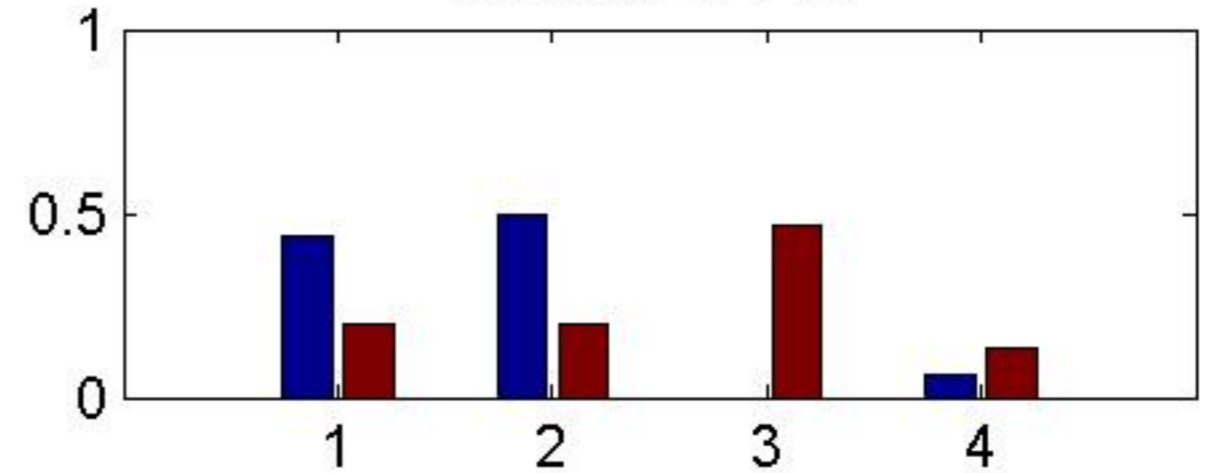
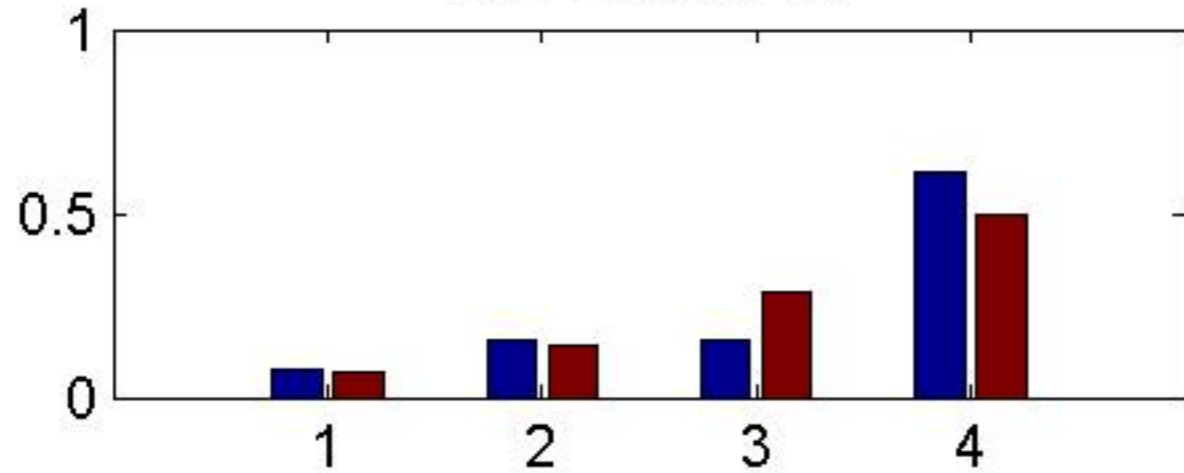
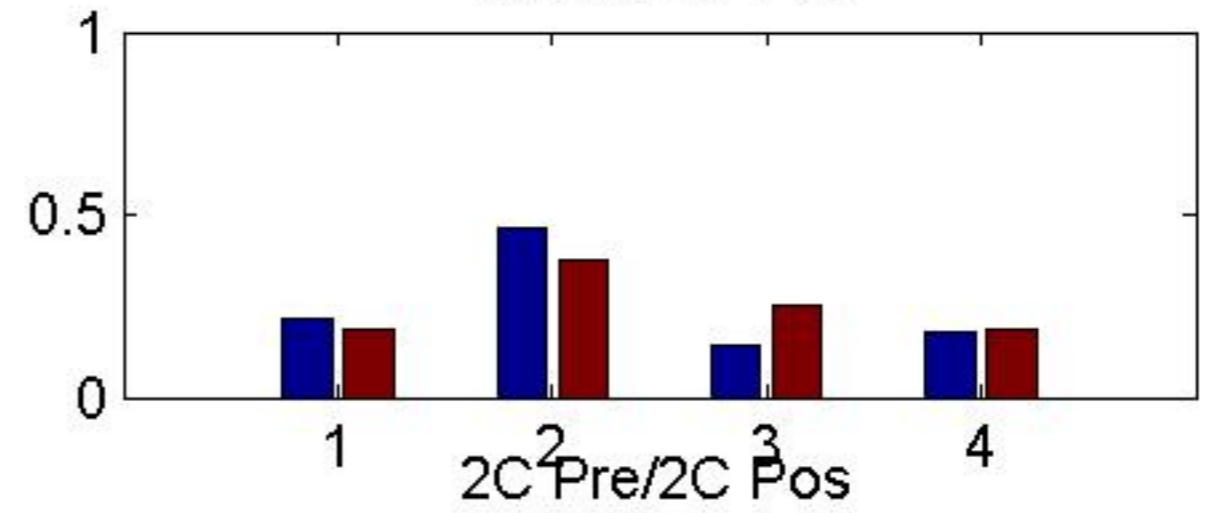
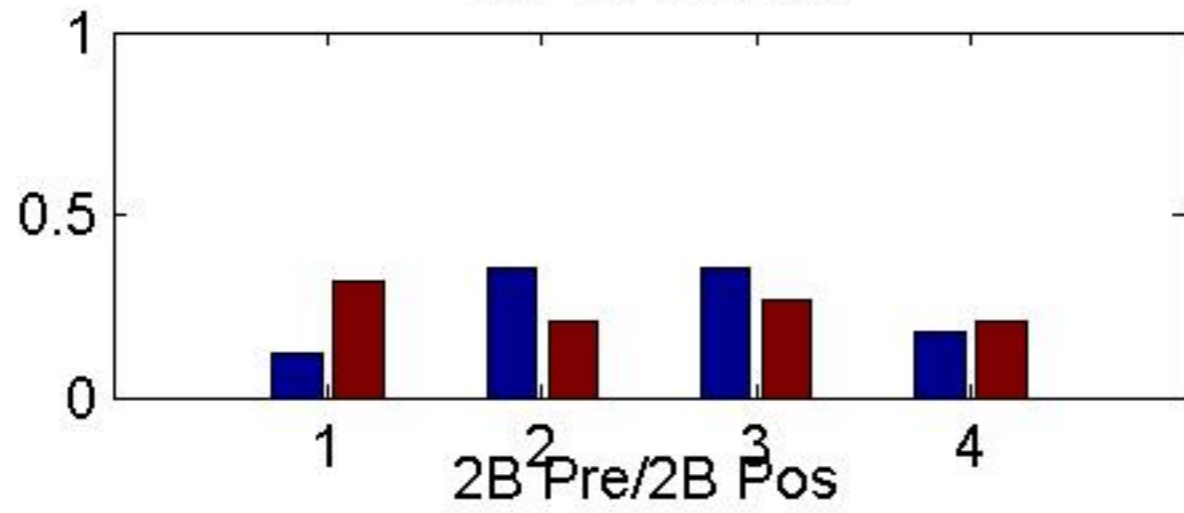
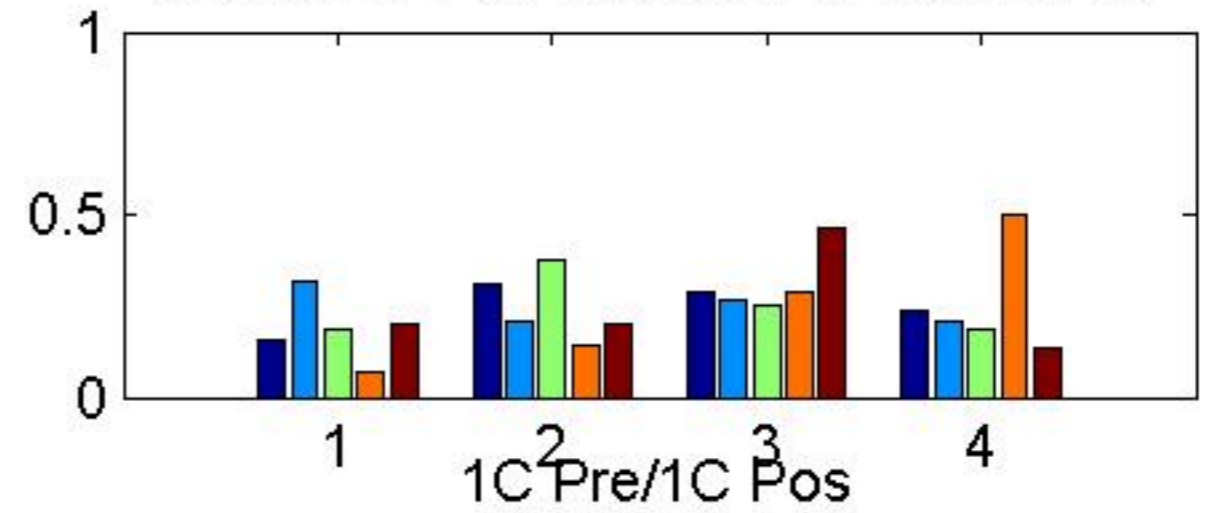
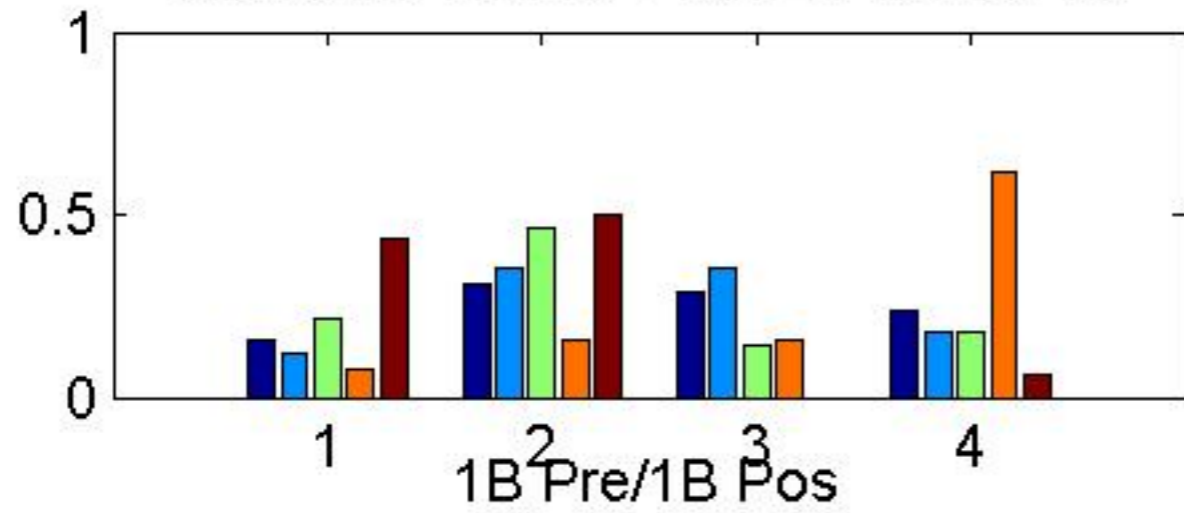
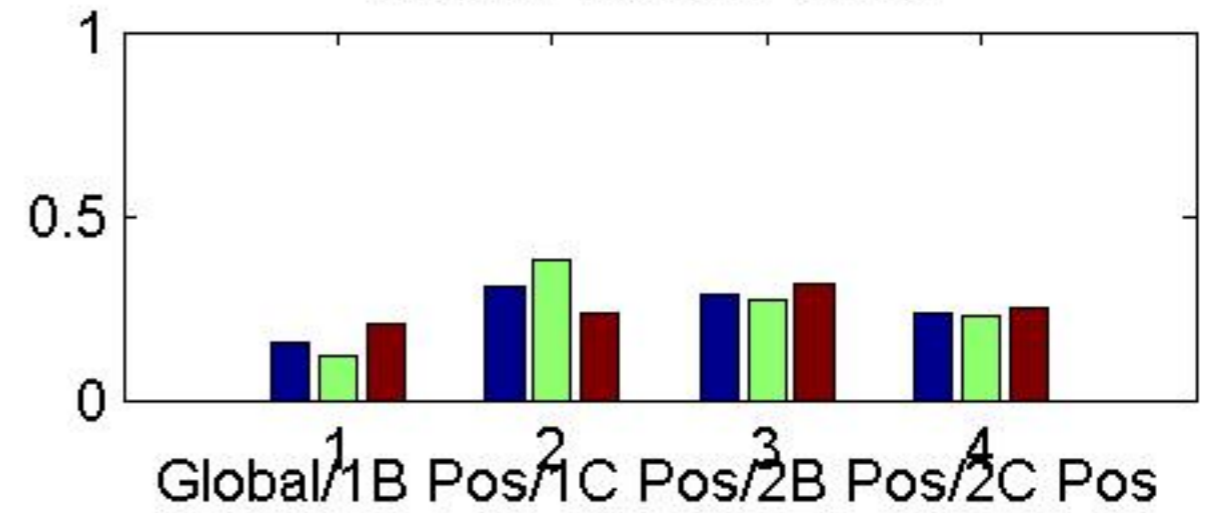
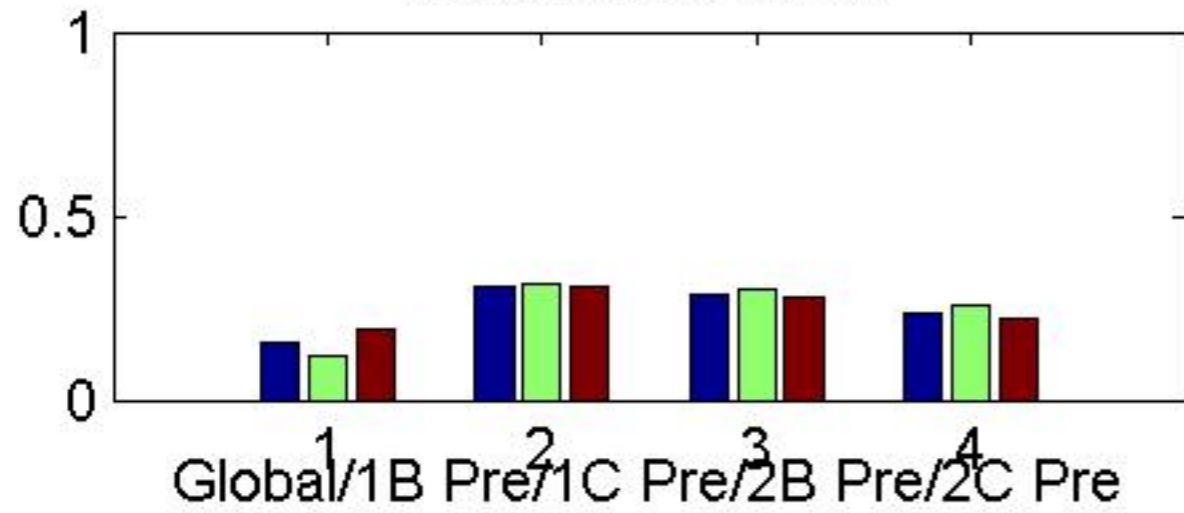
18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables
 Global/Chico/Chica



Global/Pretest/Postest

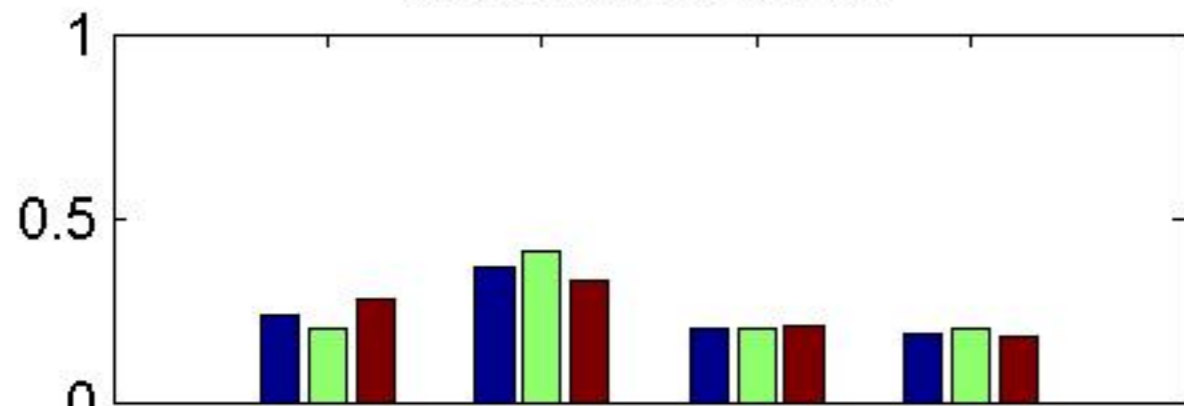


19. Los alumnos estamos contentos con el grupo de clase
 Global/Chico/Chica

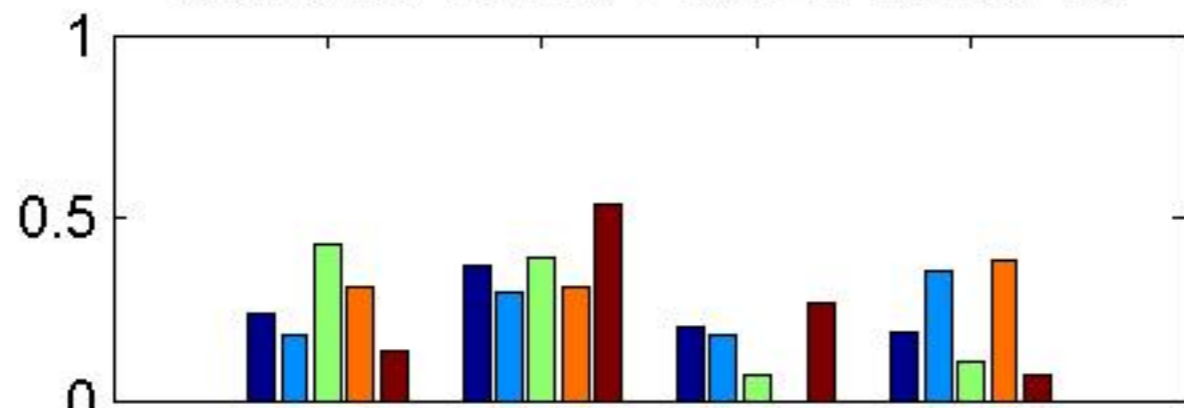


20. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase

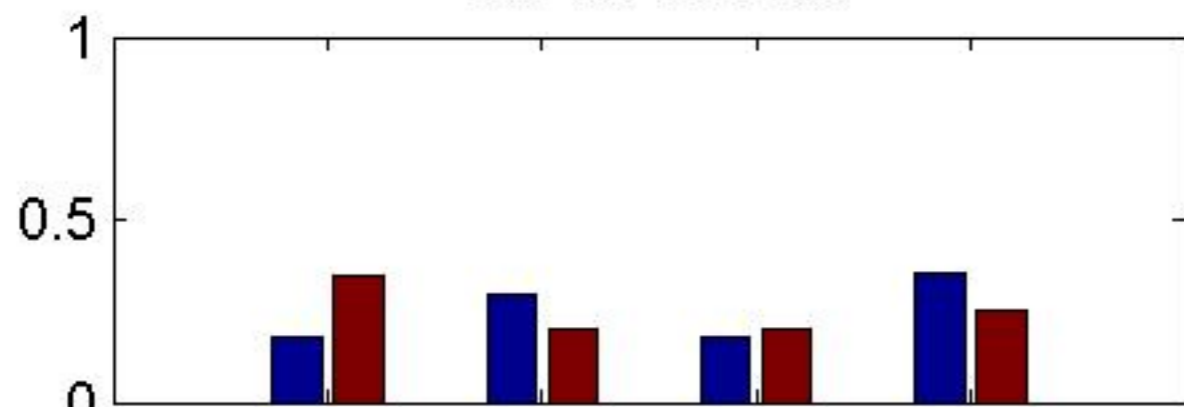
Global/Chico/Chica



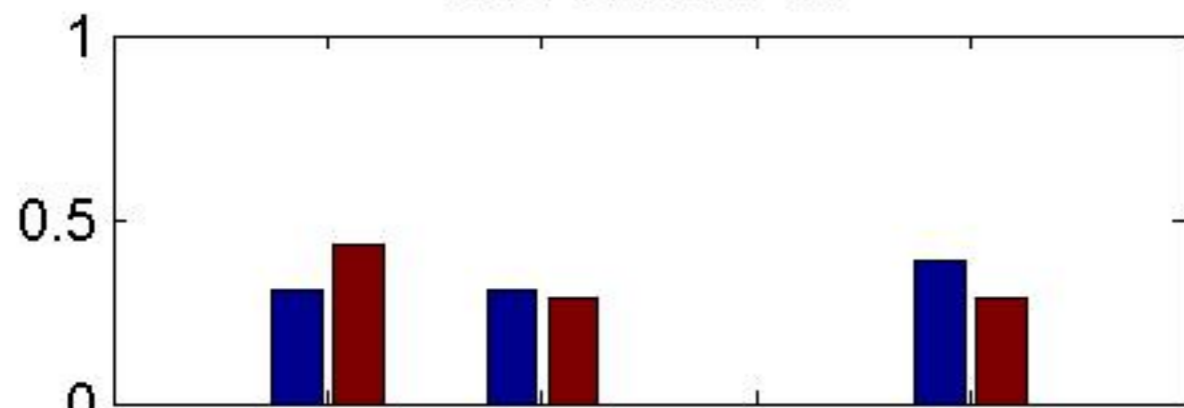
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



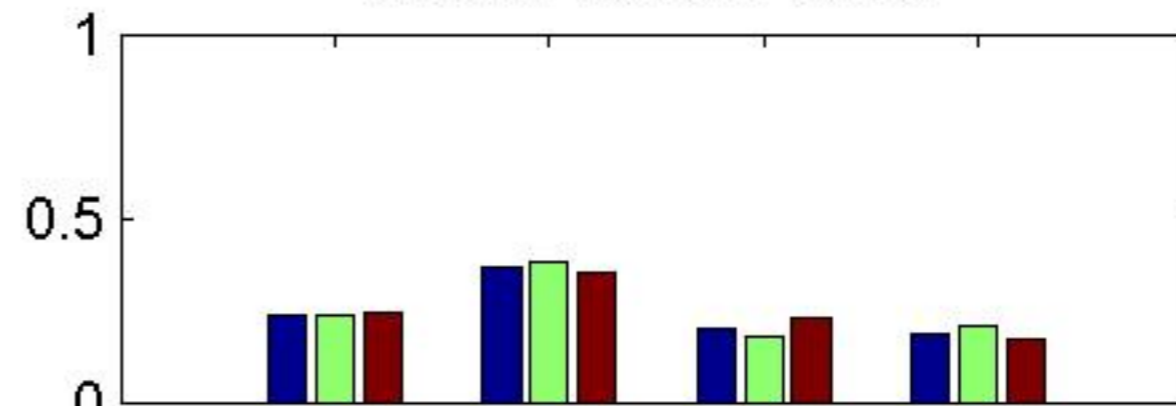
1B Pre/1B Pos



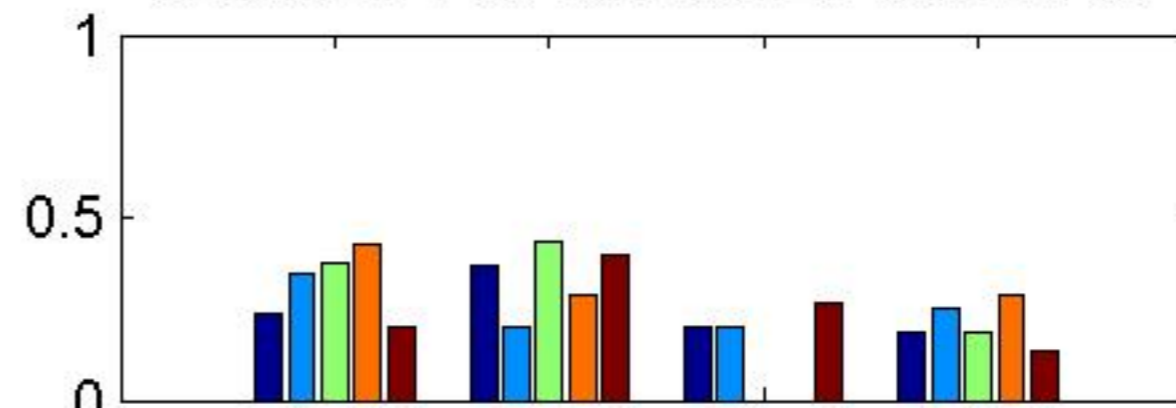
2B Pre/2B Pos



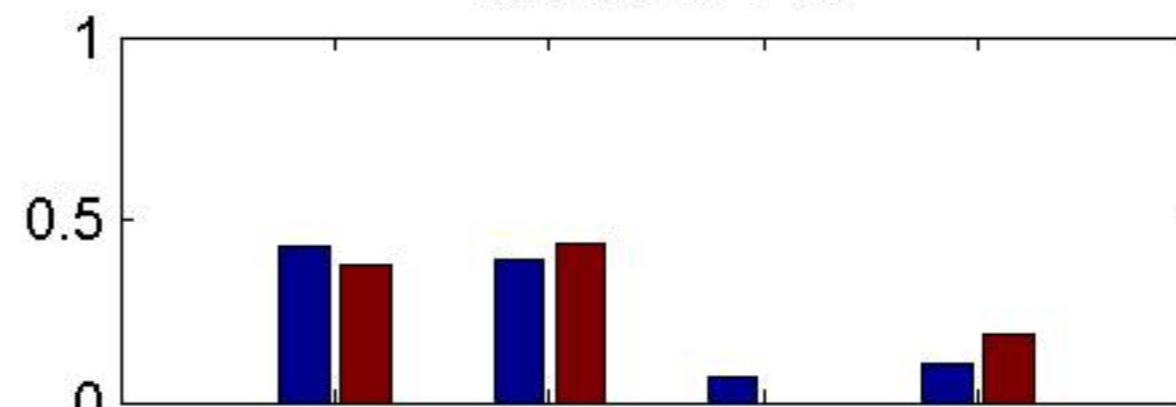
Global/Pretest/Postest



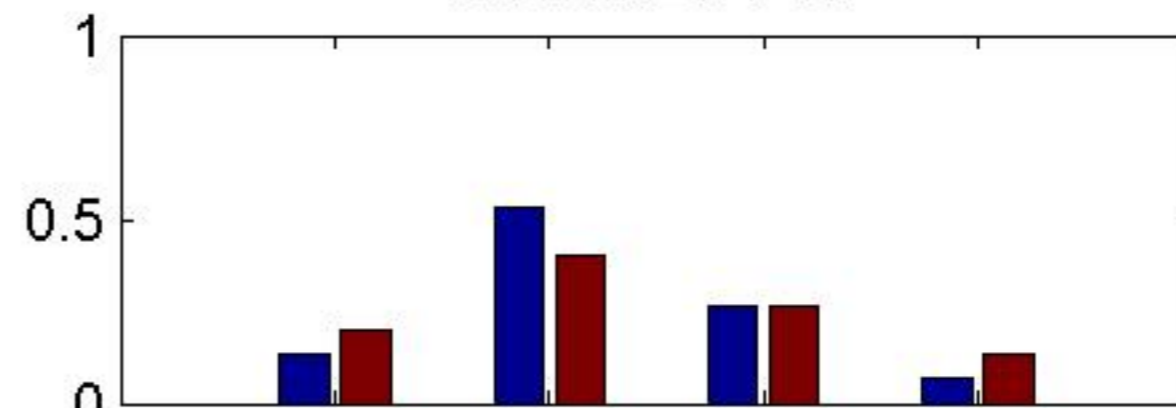
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



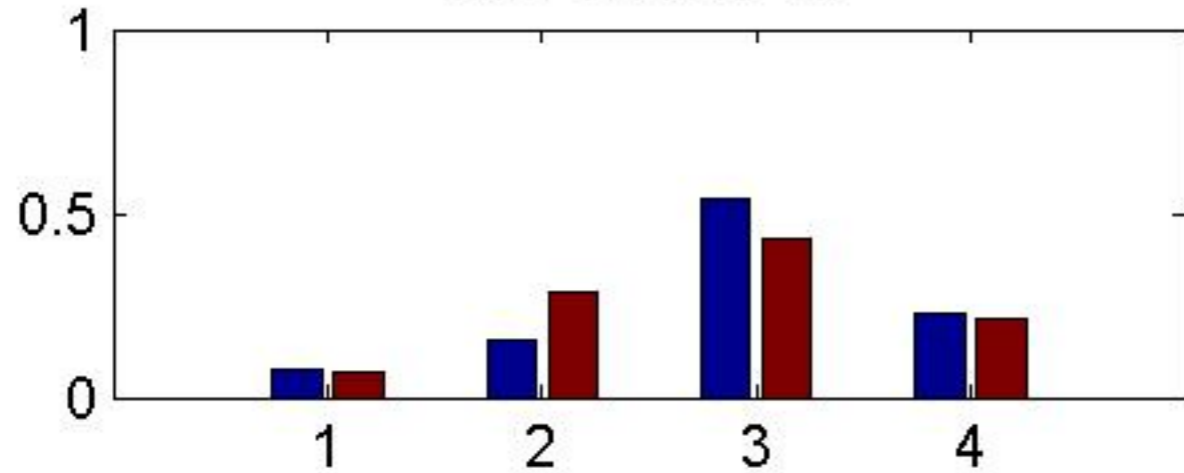
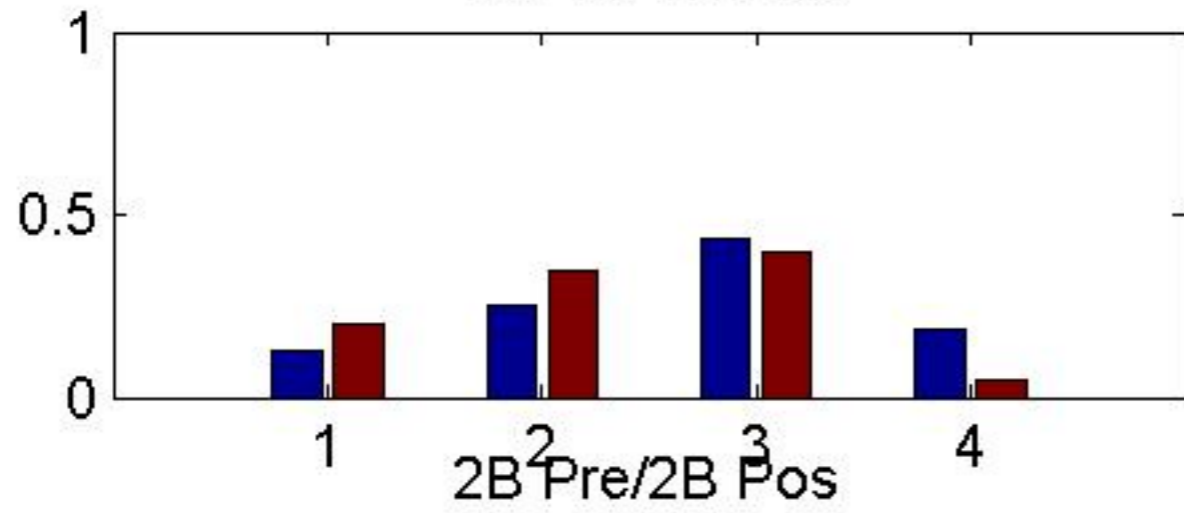
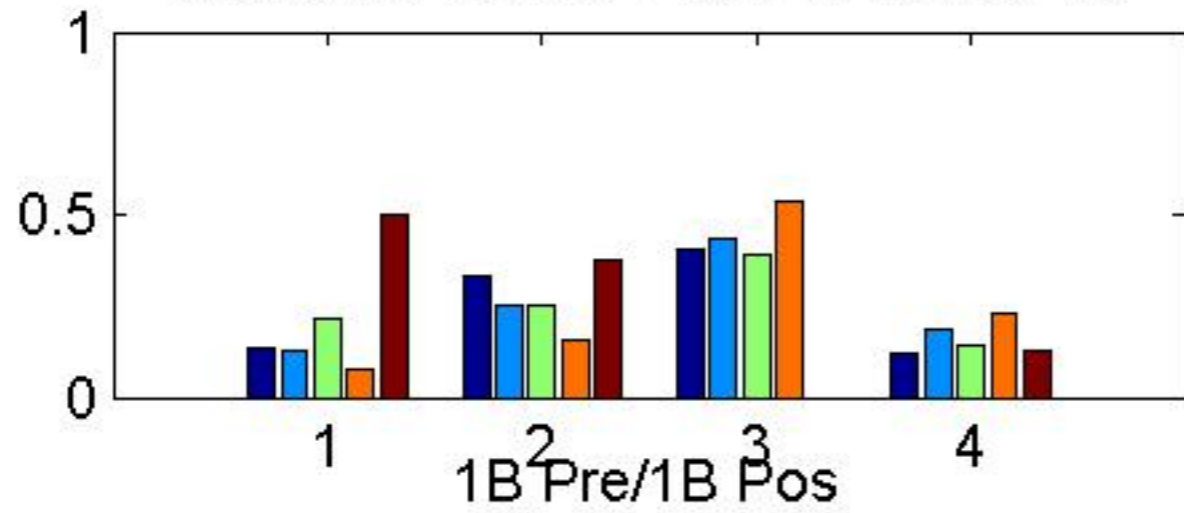
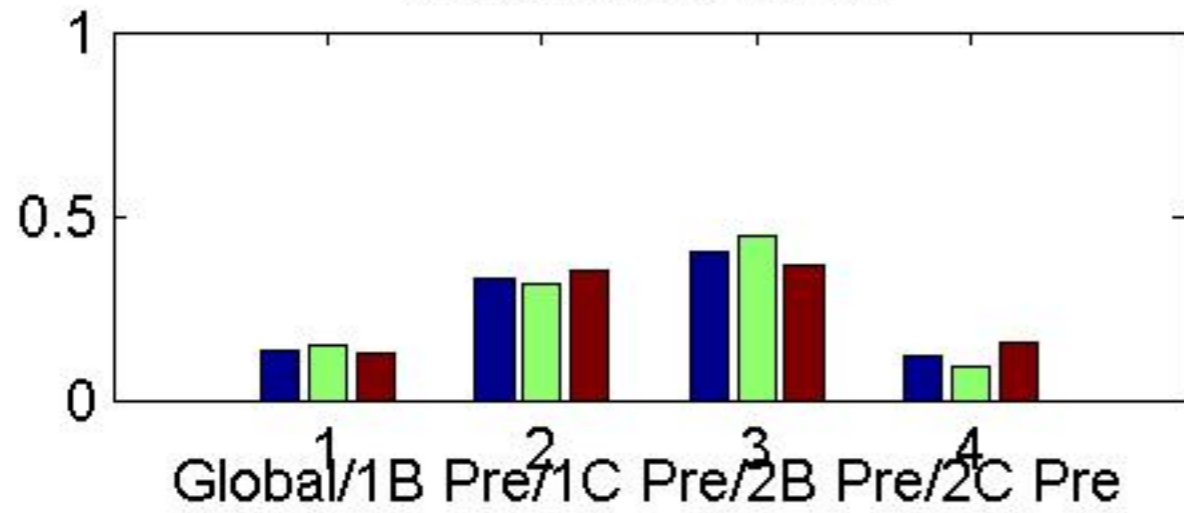
1C Pre/1C Pos



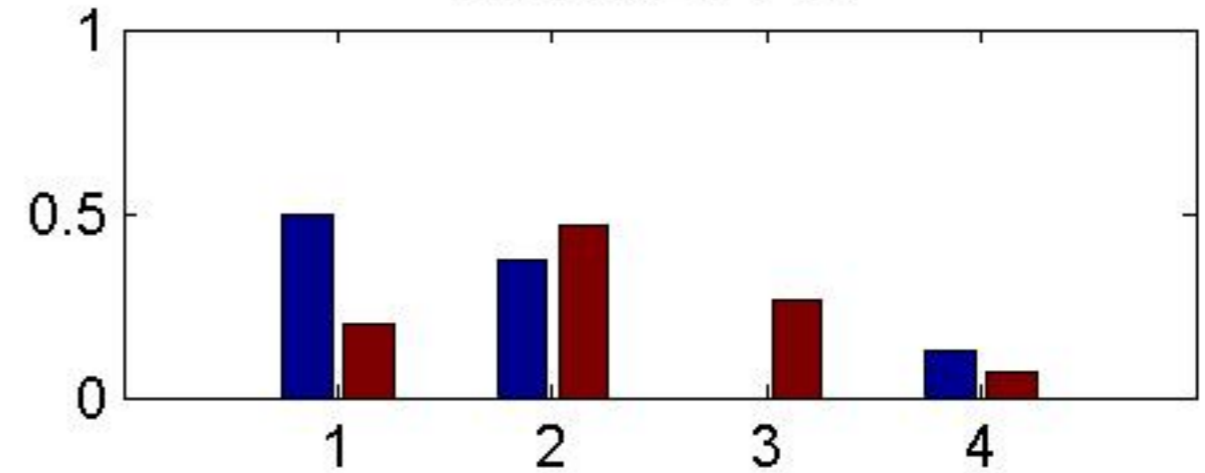
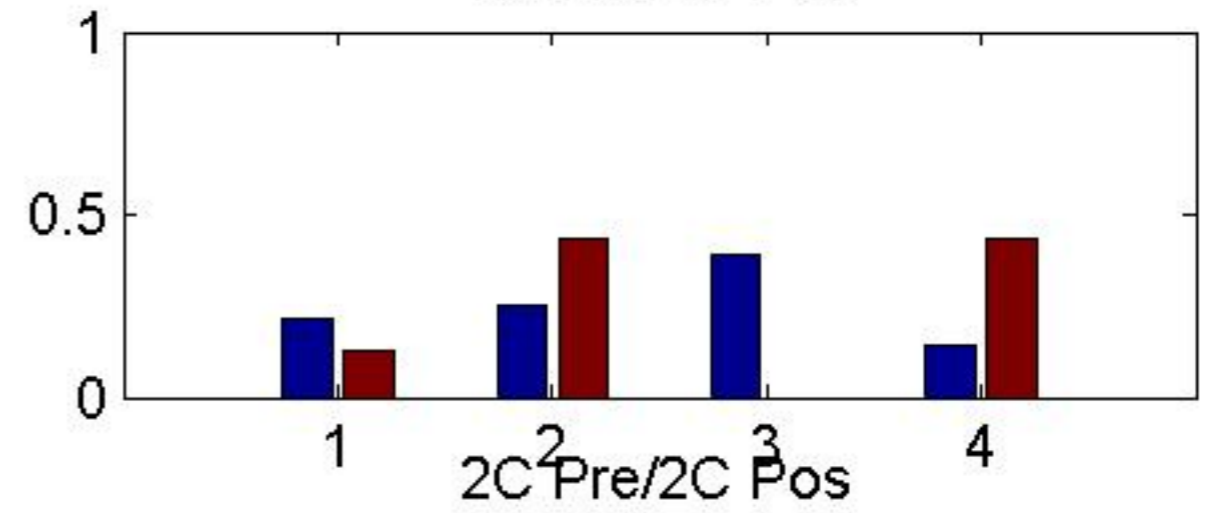
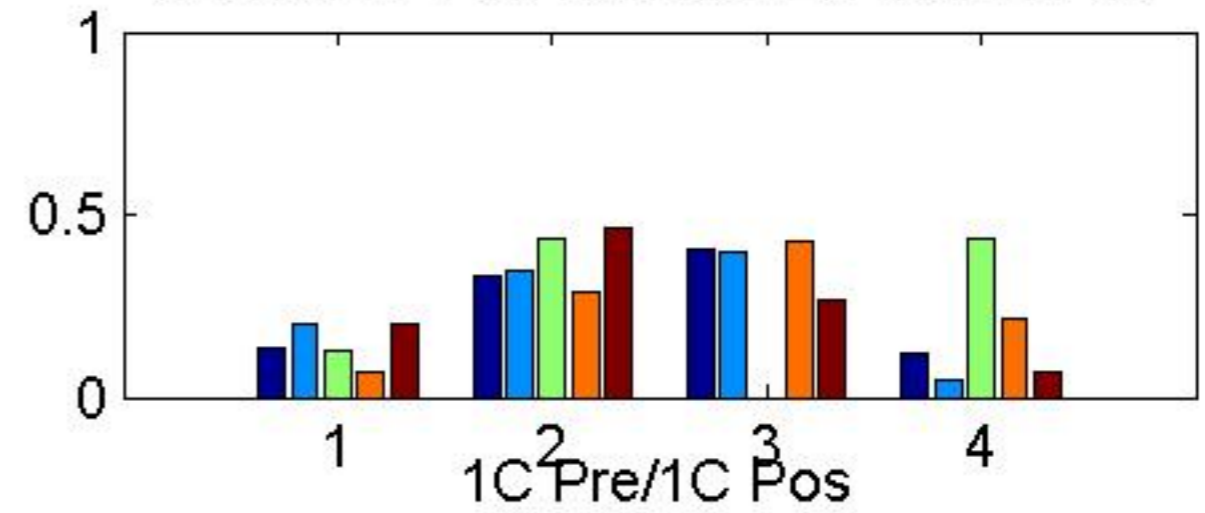
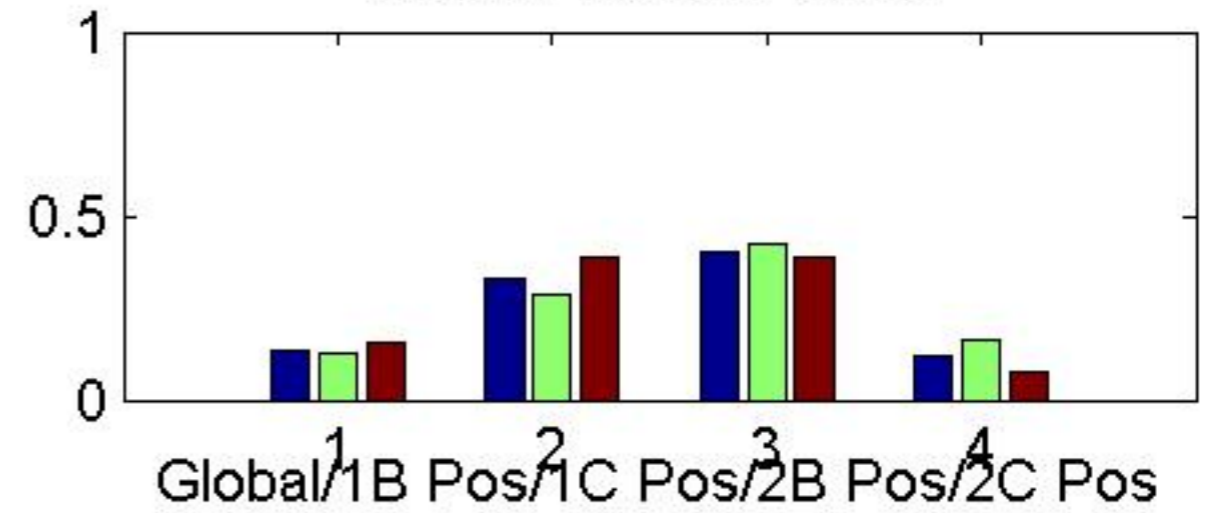
2C Pre/2C Pos



21. Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo
 Global/Chico/Chica

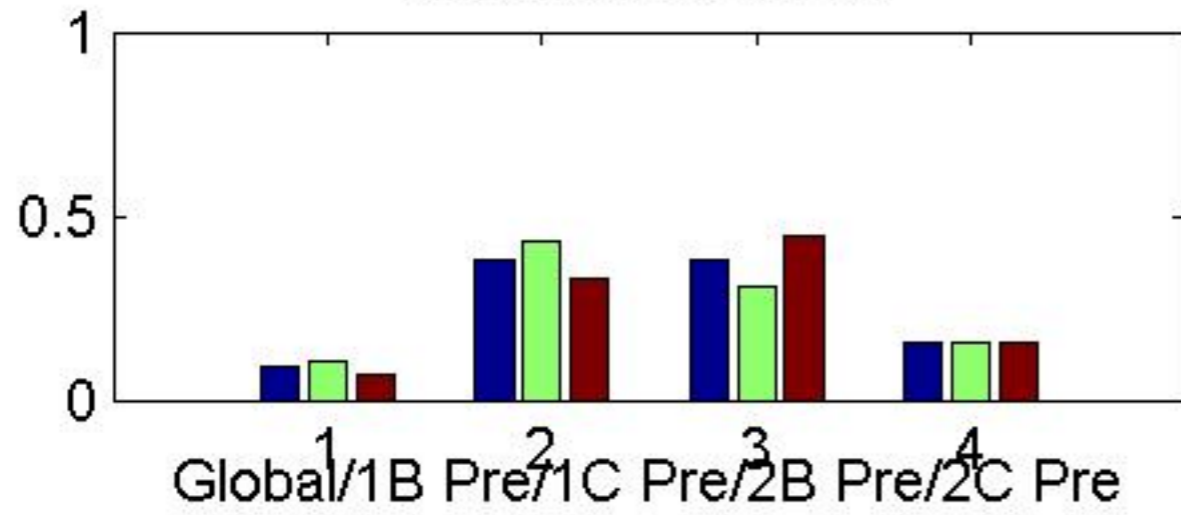


Global/Pretest/Postest

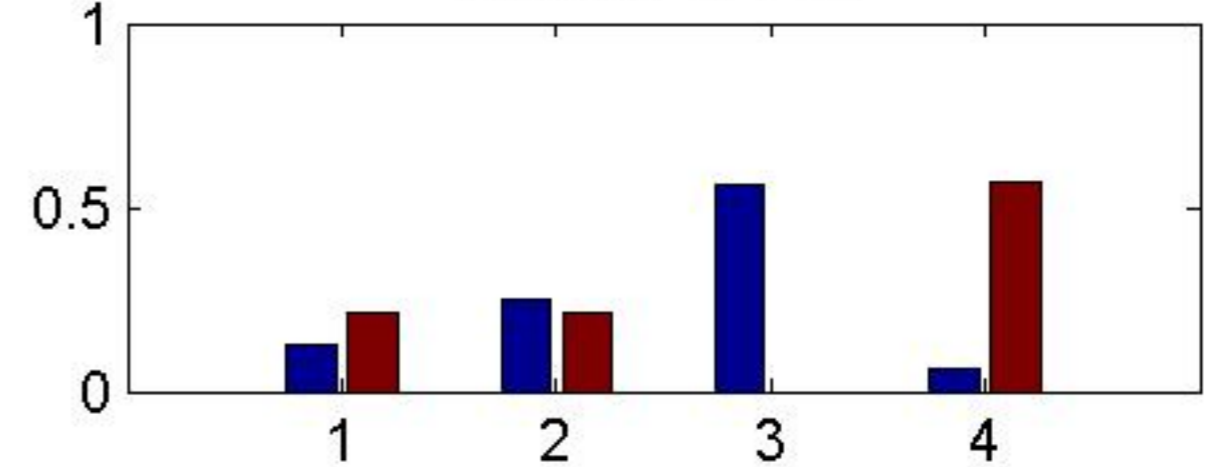
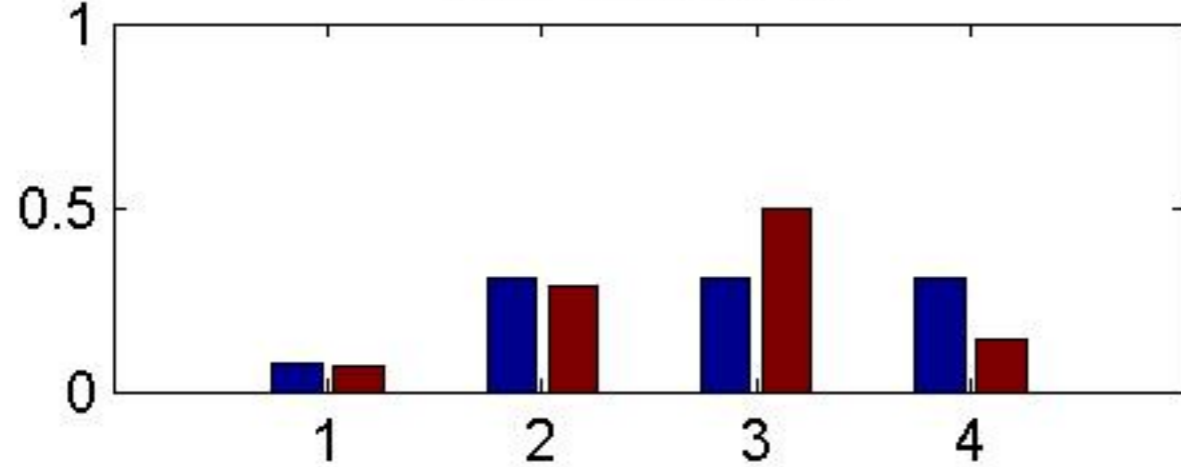
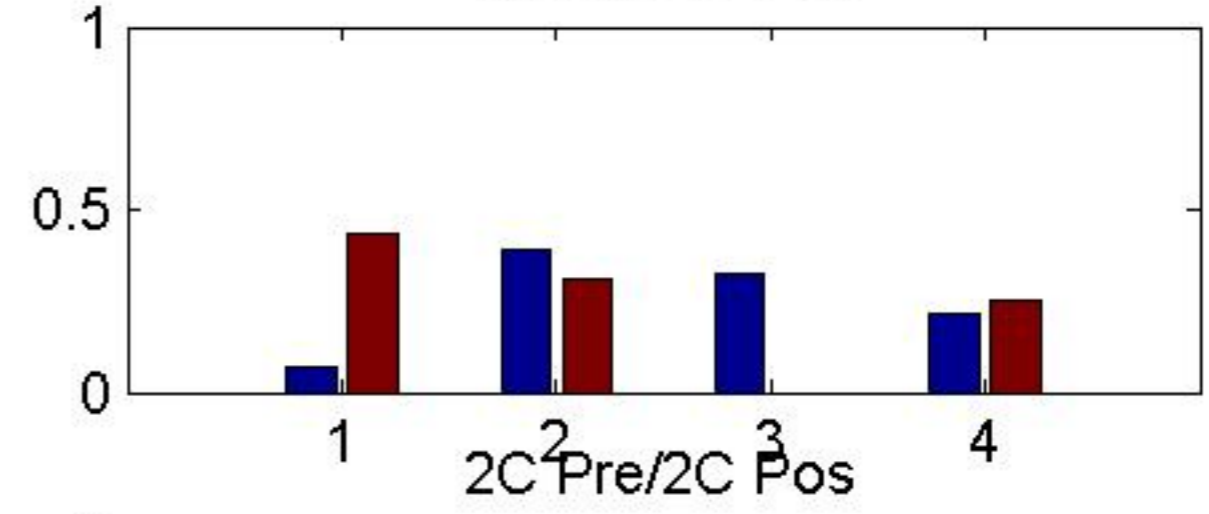
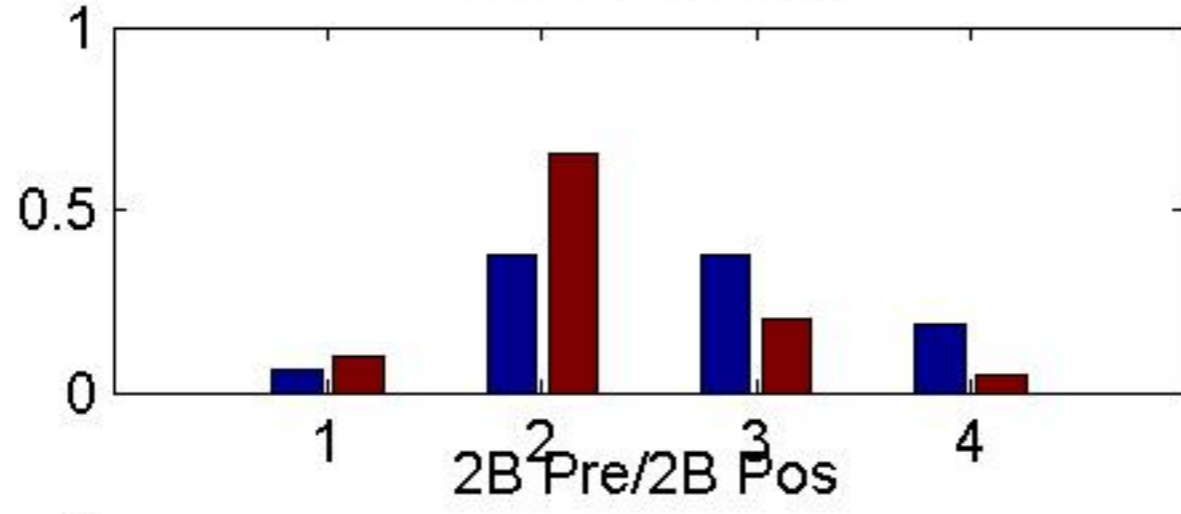
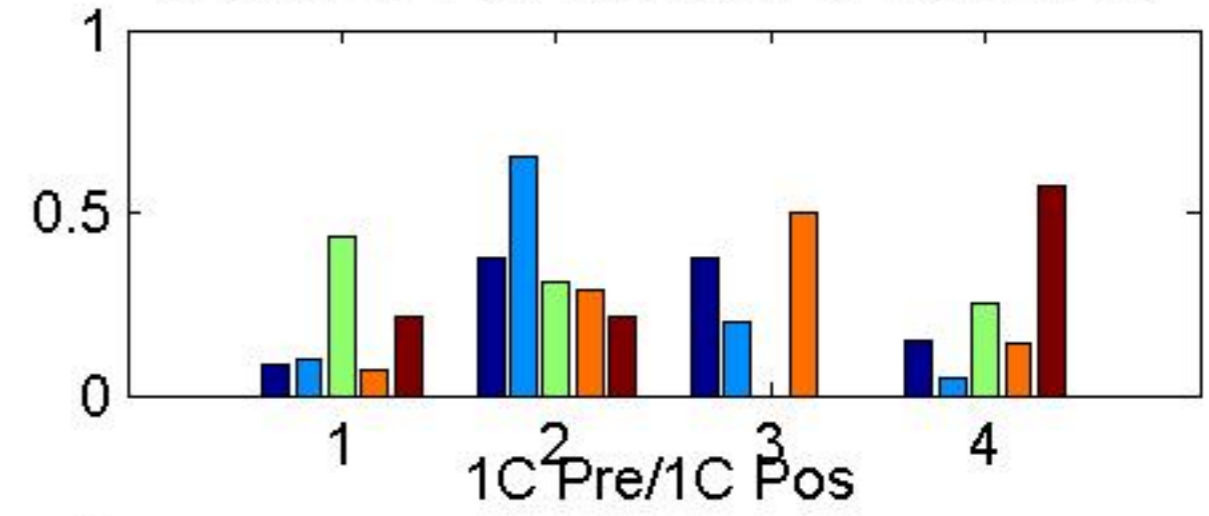
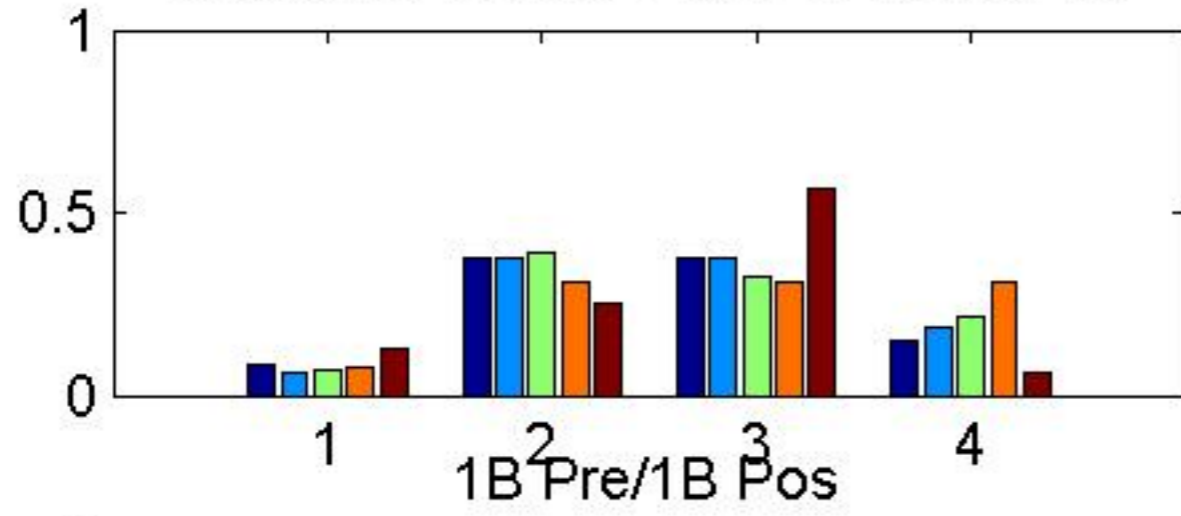
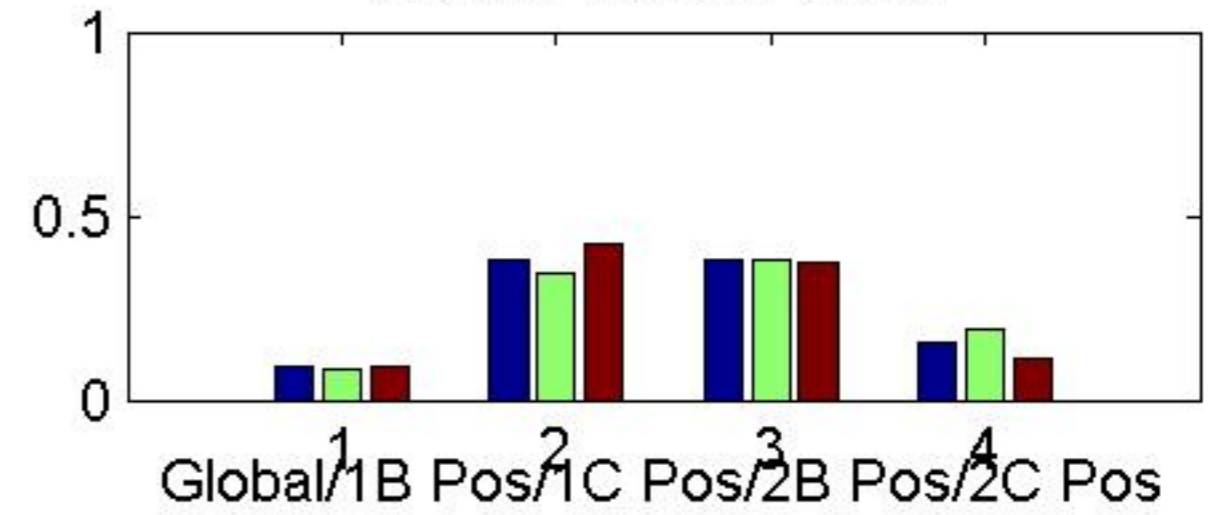


22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial

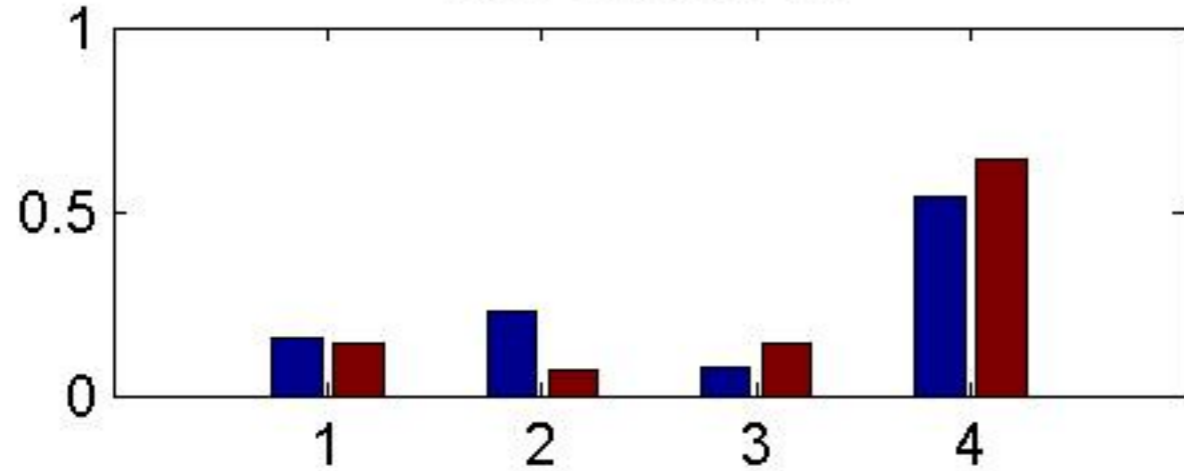
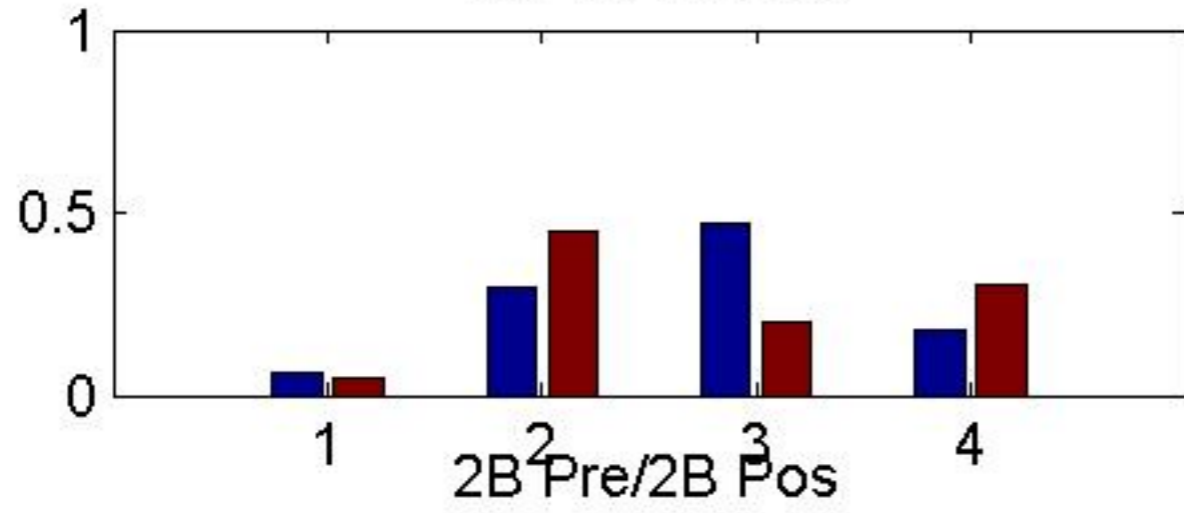
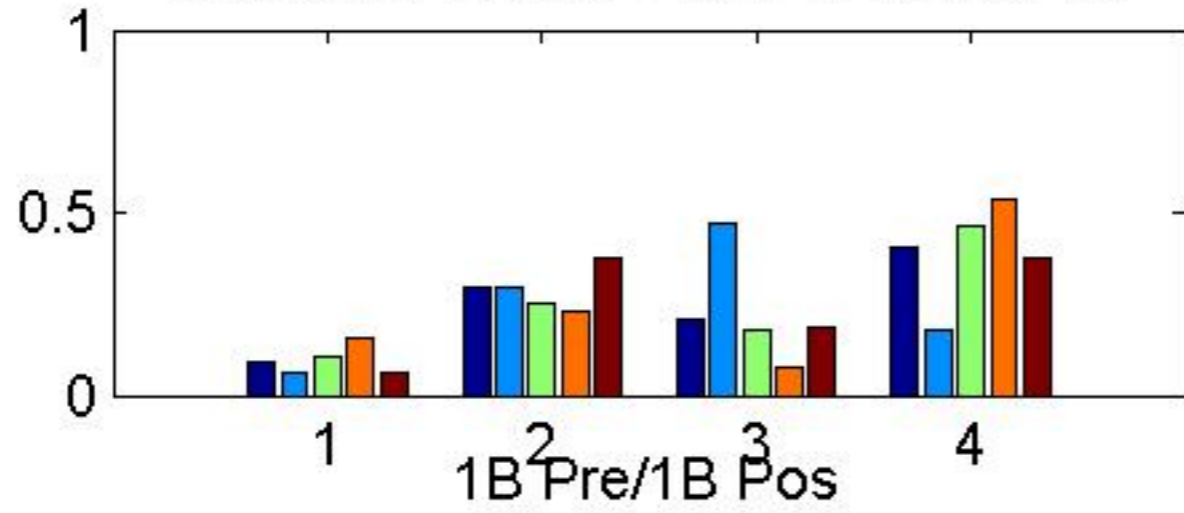
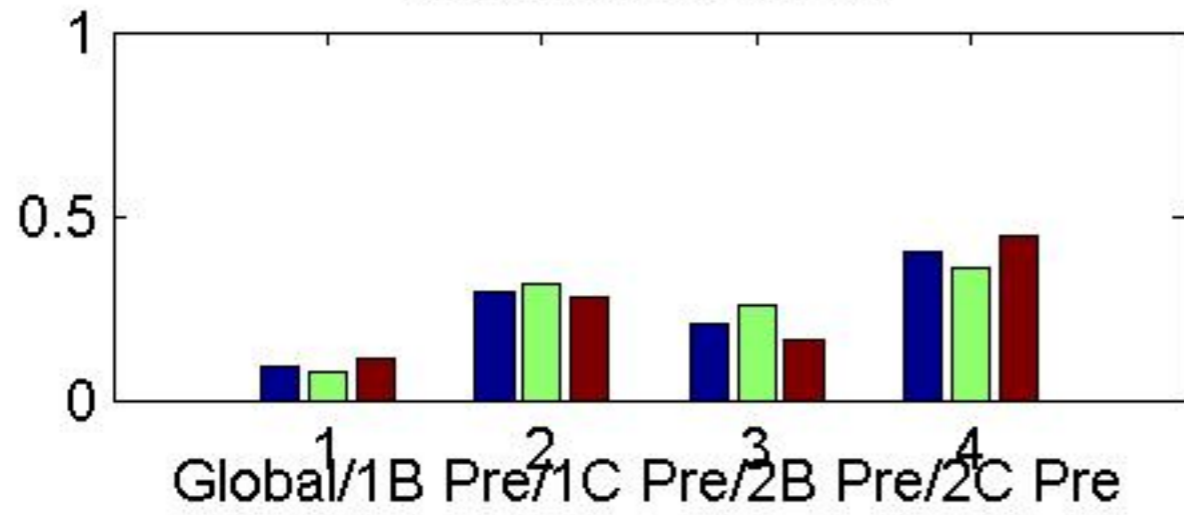
Global/Chico/Chica



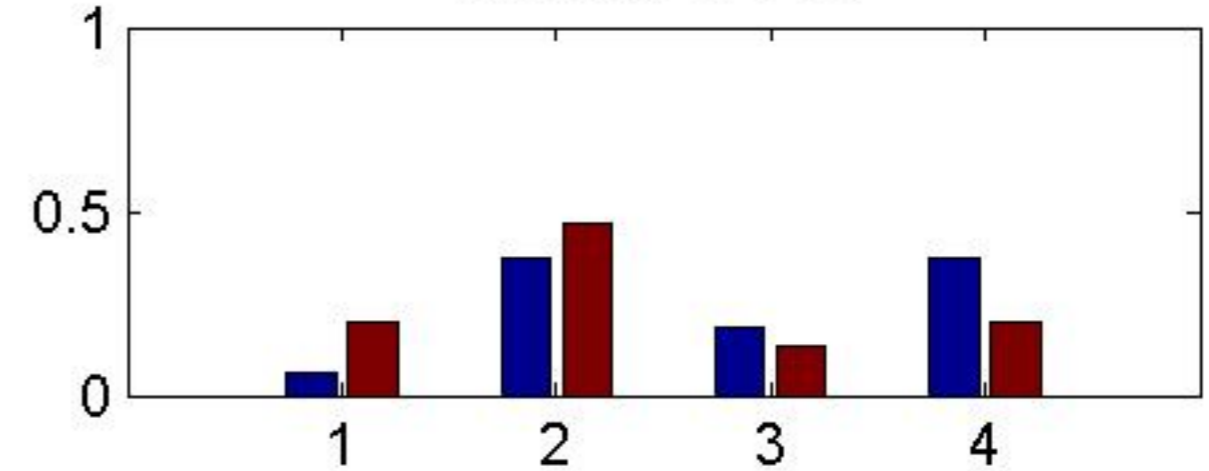
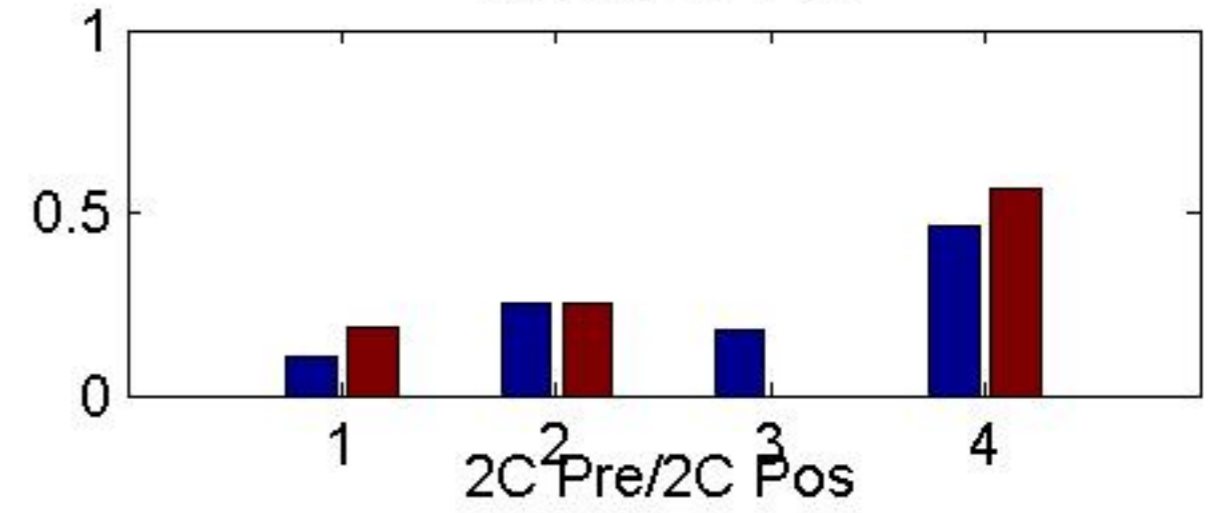
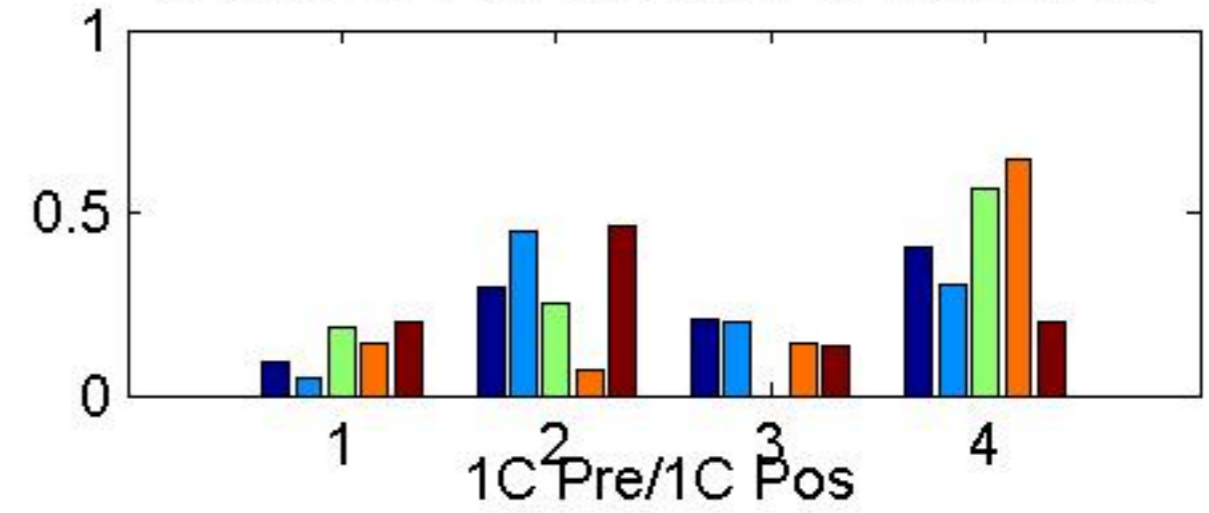
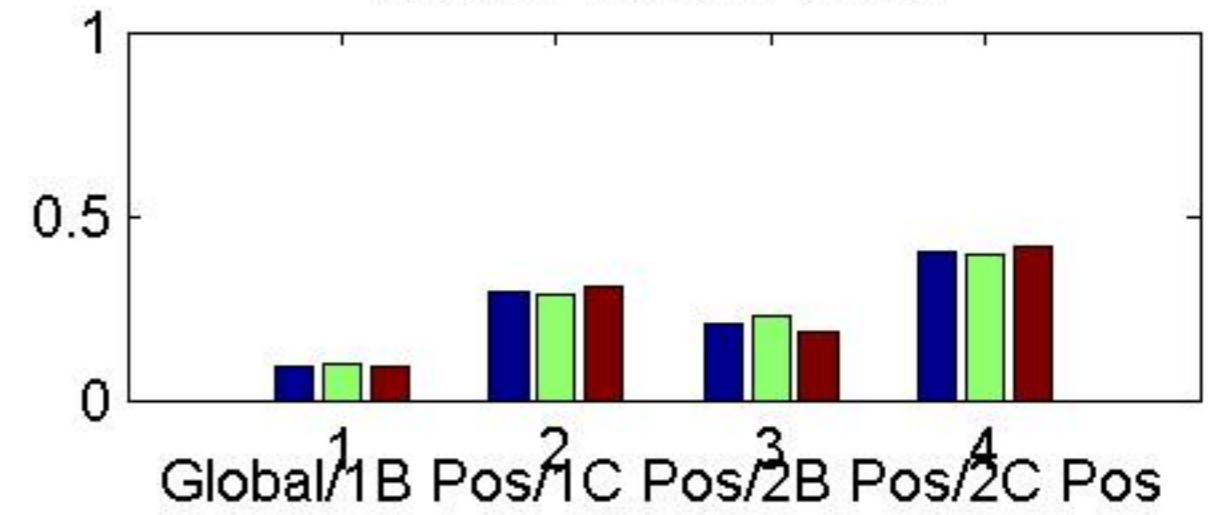
Global/Pretest/Postest



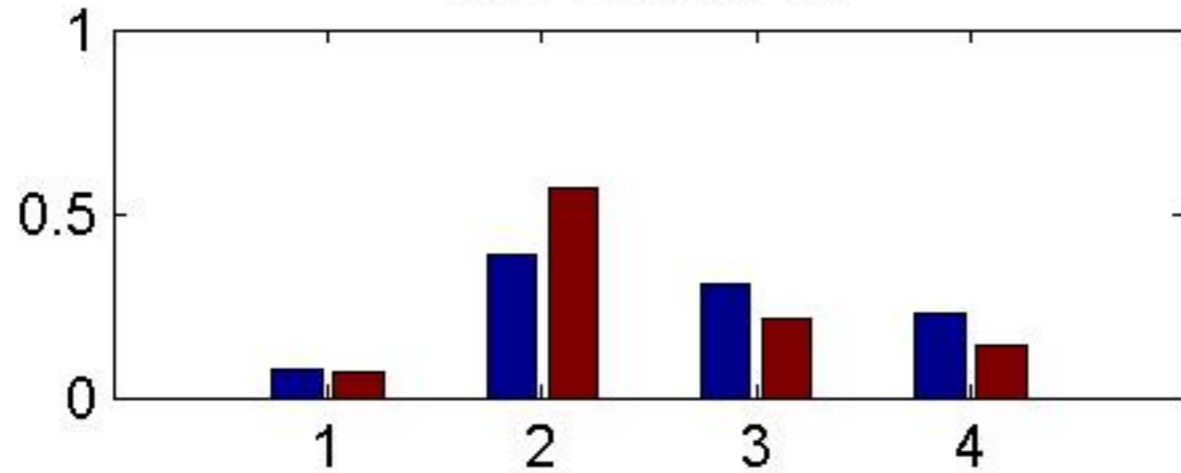
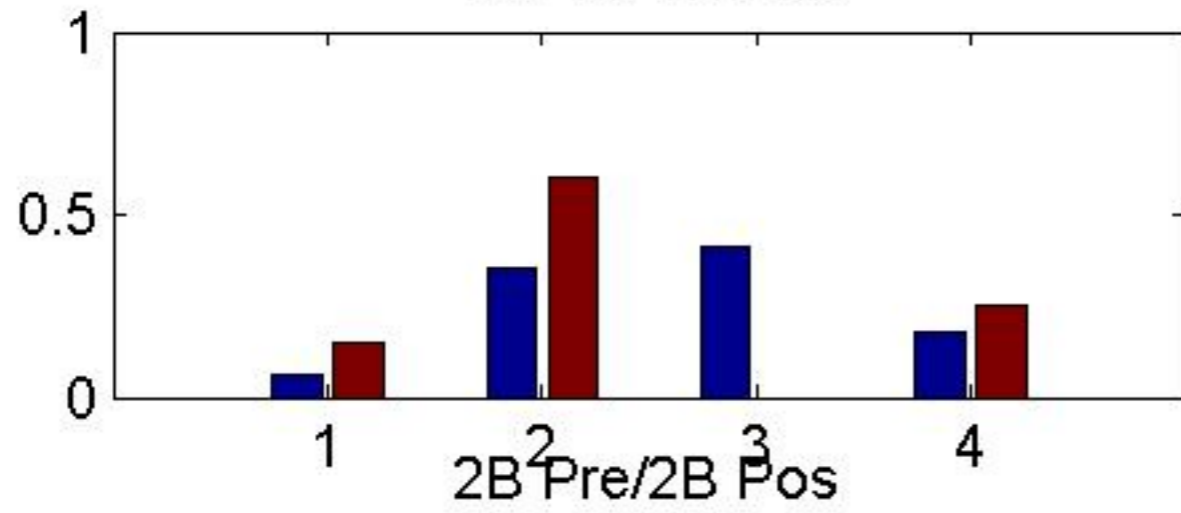
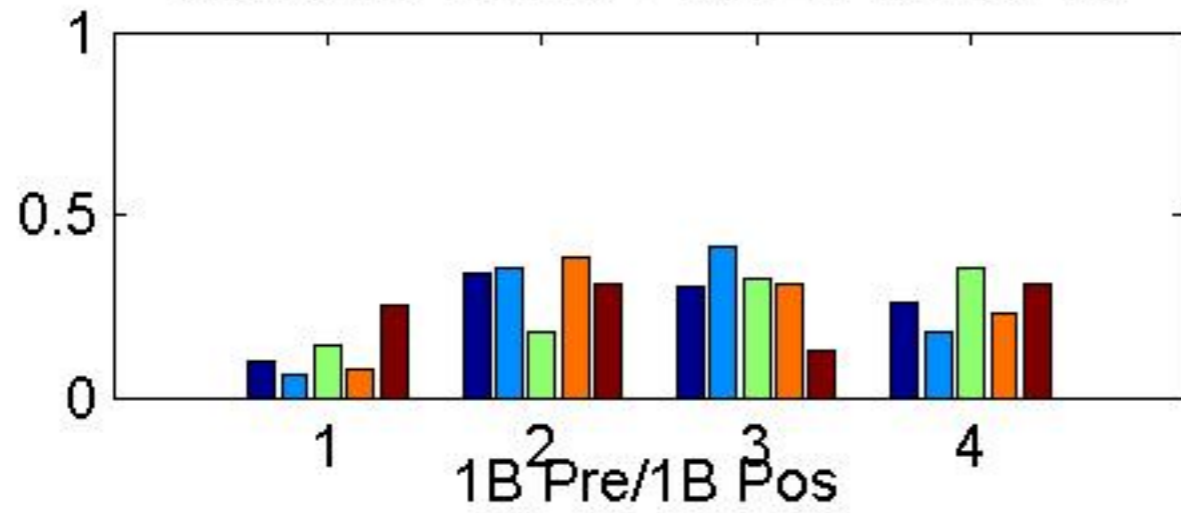
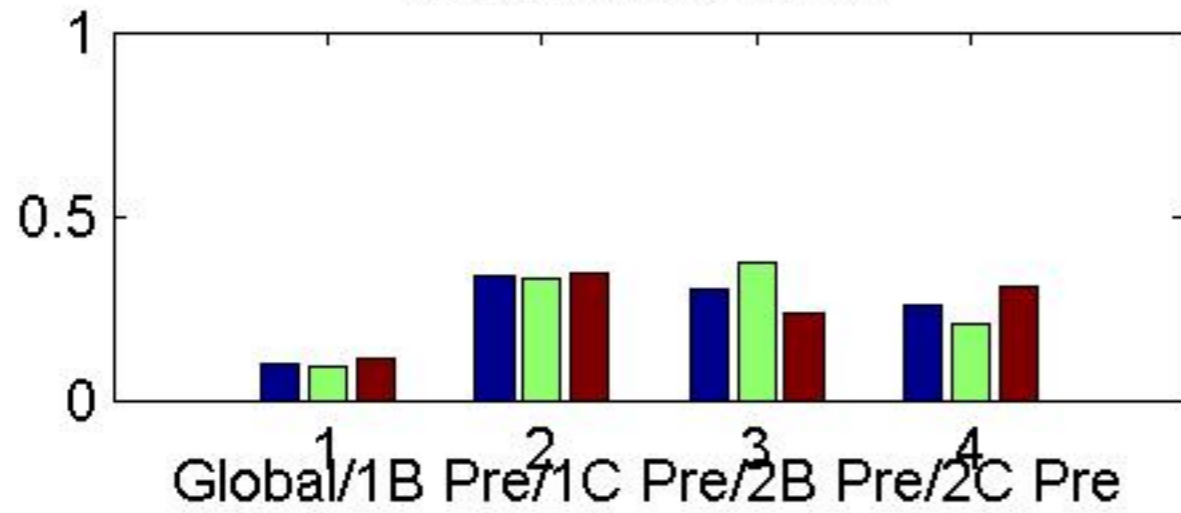
23. A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros
 Global/Chico/Chica



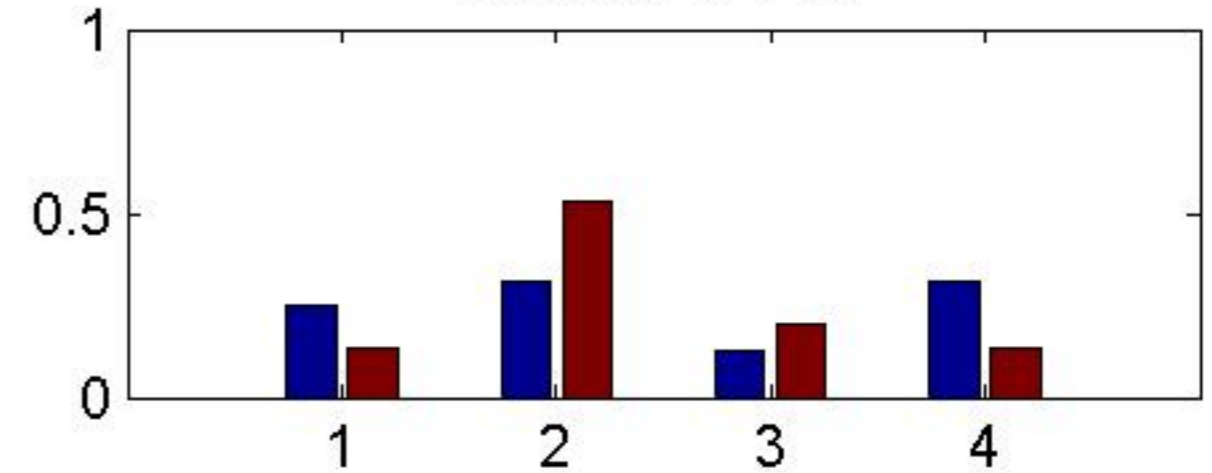
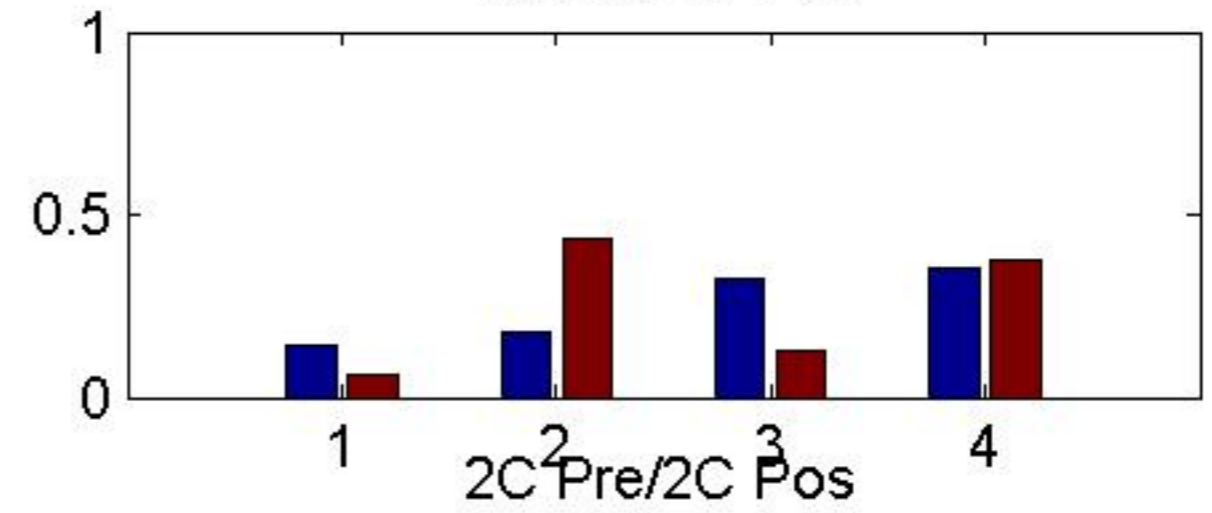
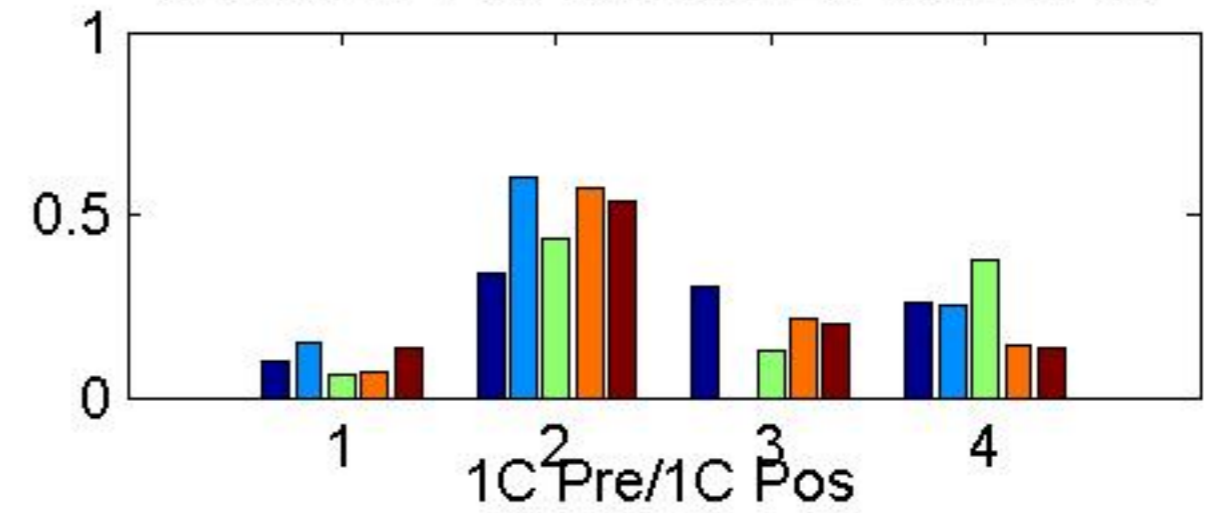
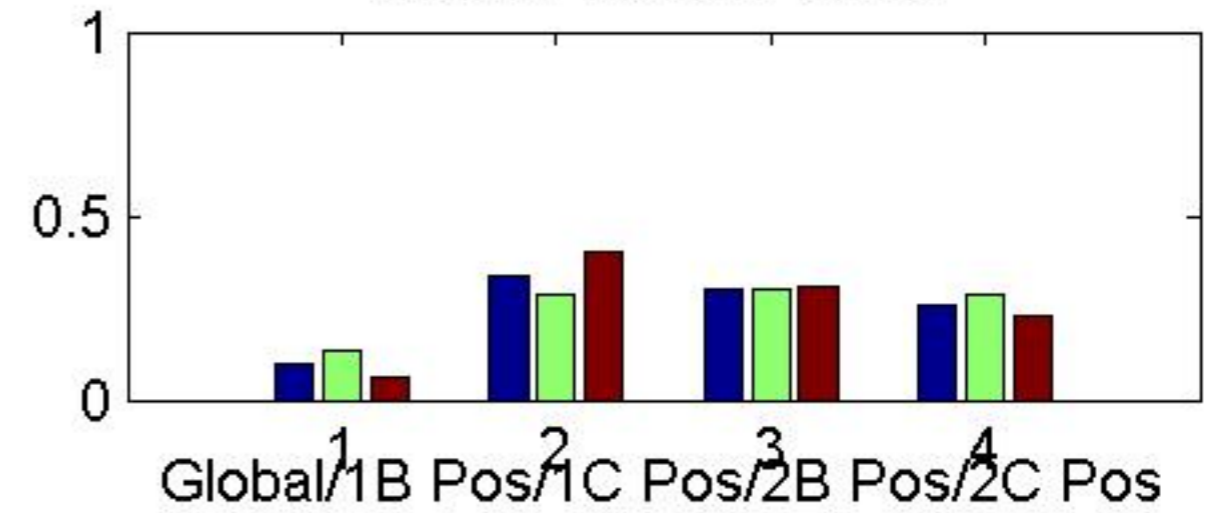
Global/Pretest/Postest



24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros
 Global/Chico/Chica

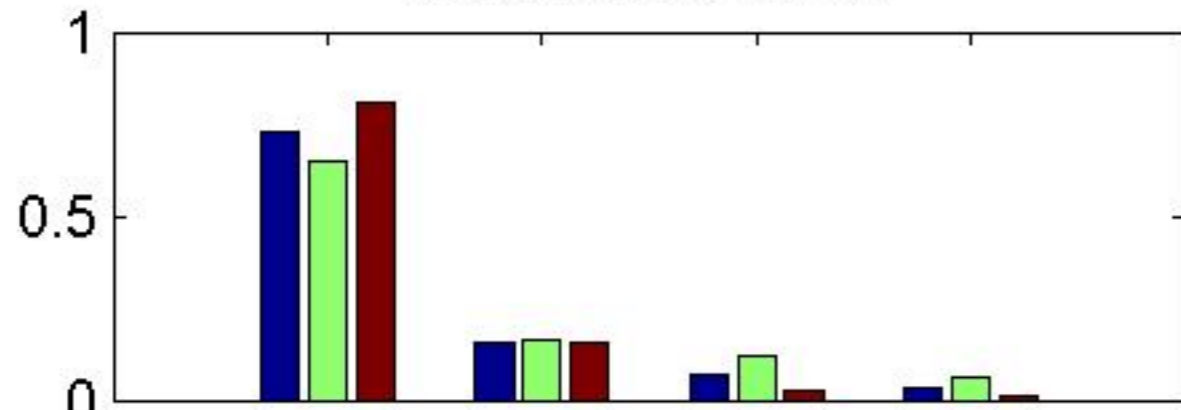


Global/Pretest/Postest

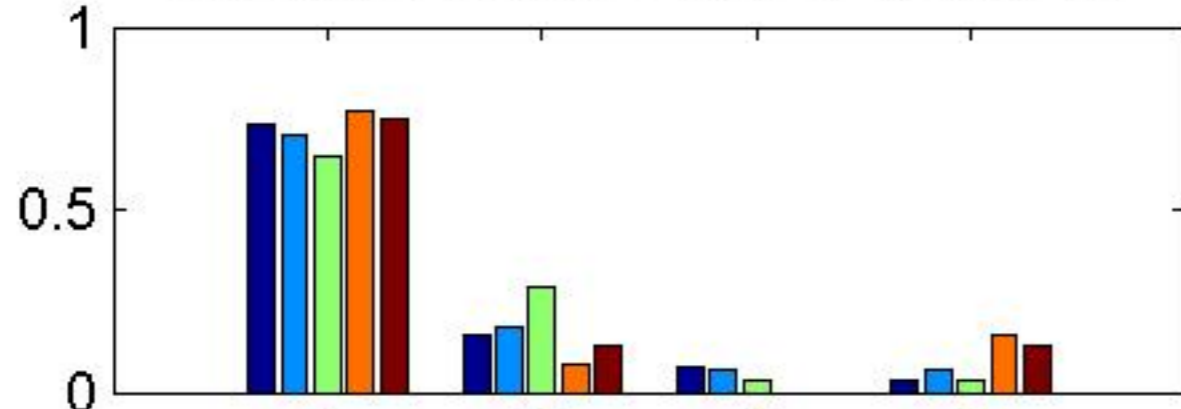


25. El aula es un lugar donde me siento solo

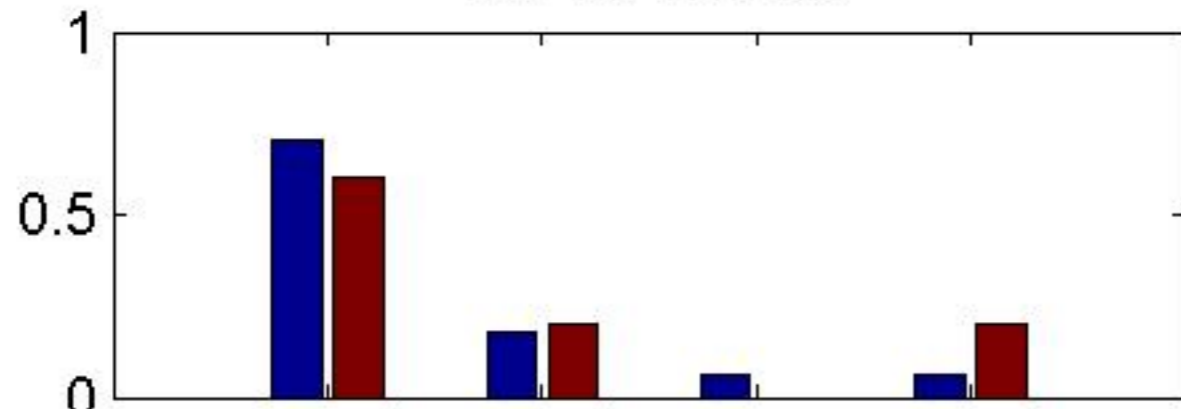
Global/Chico/Chica



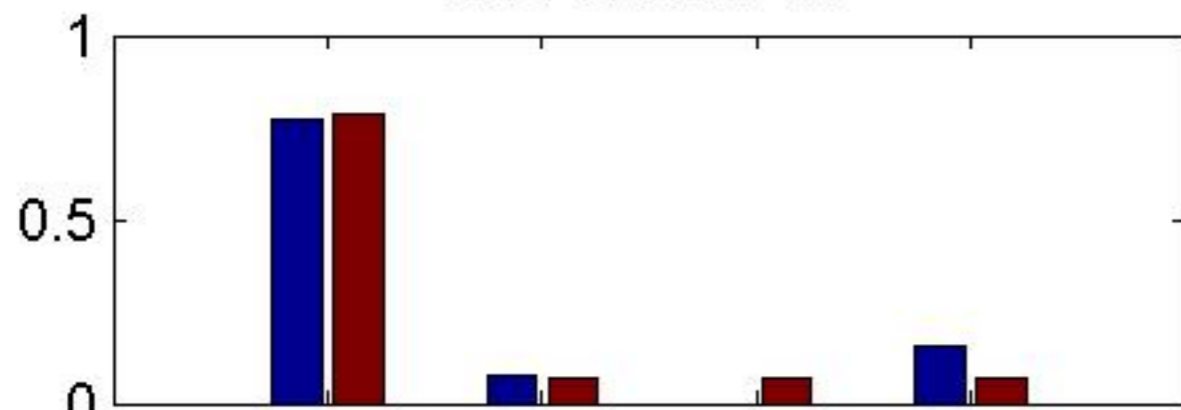
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



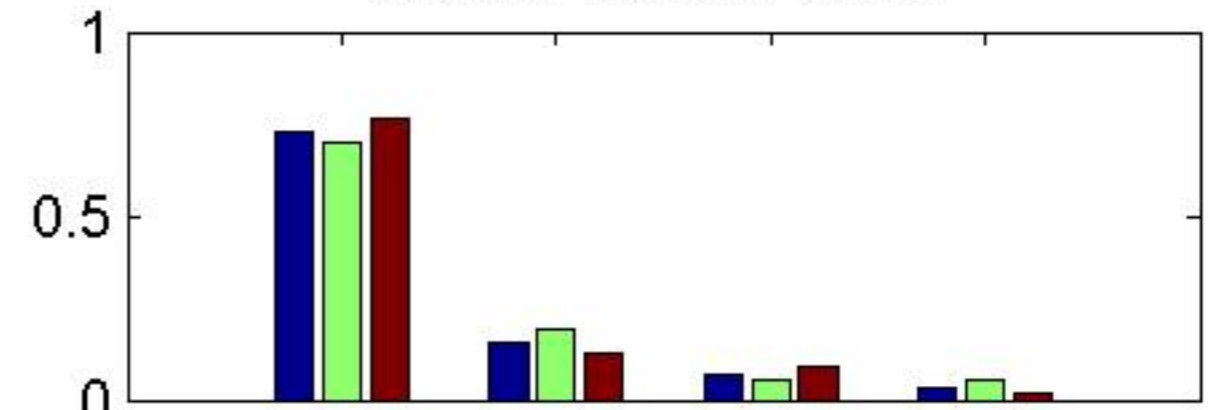
1B Pre/1B Pos



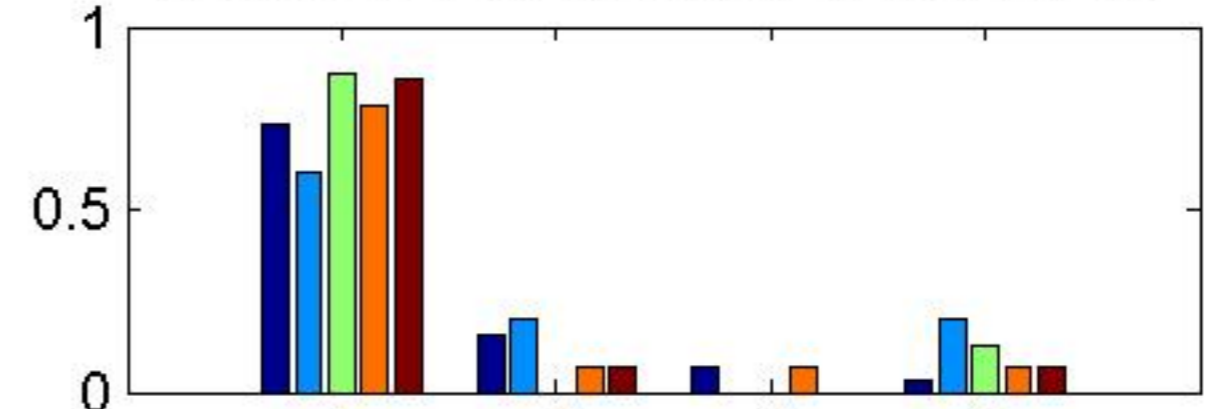
2B Pre/2B Pos



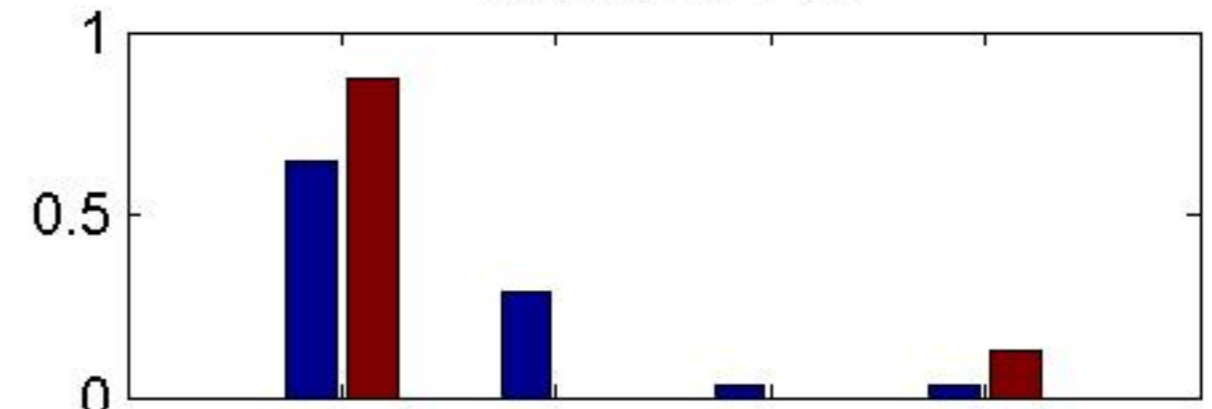
Global/Pretest/Postest



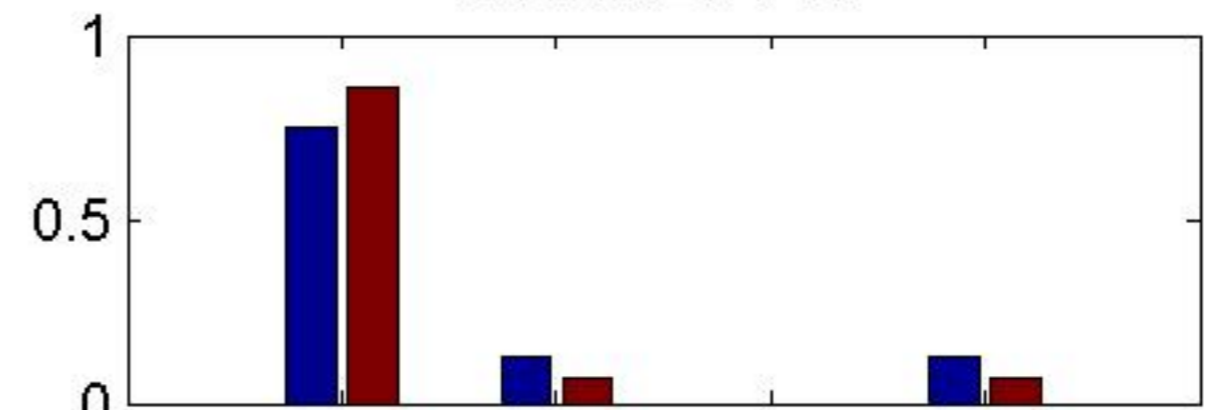
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

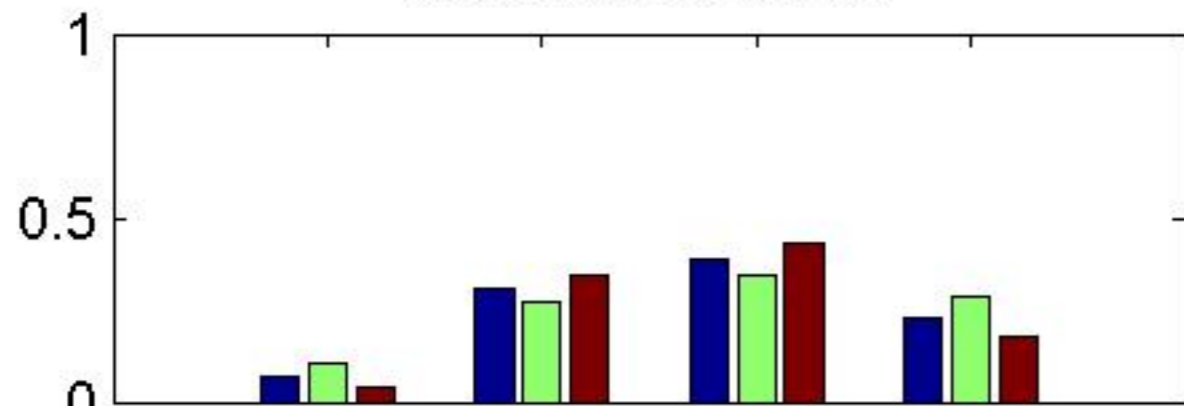


2C Pre/2C Pos

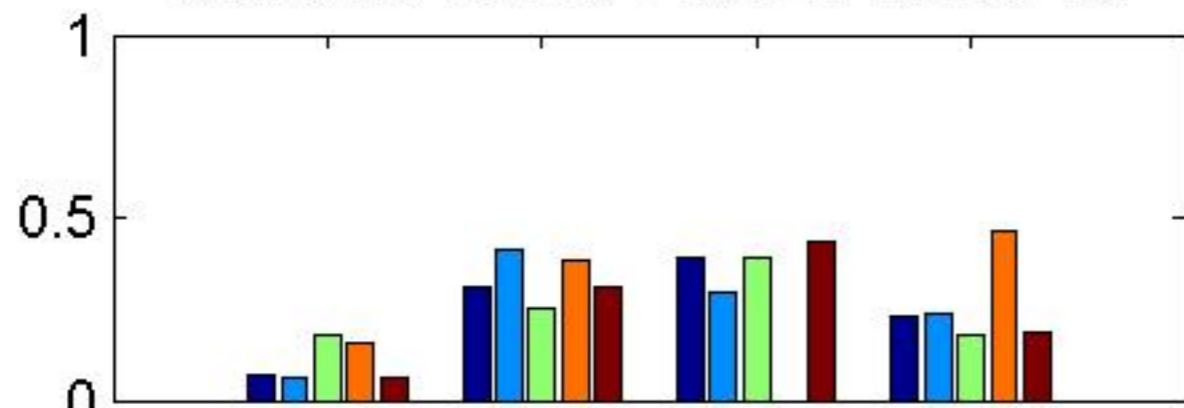


26. En esta clase los alumnos nos llevamos muy bien

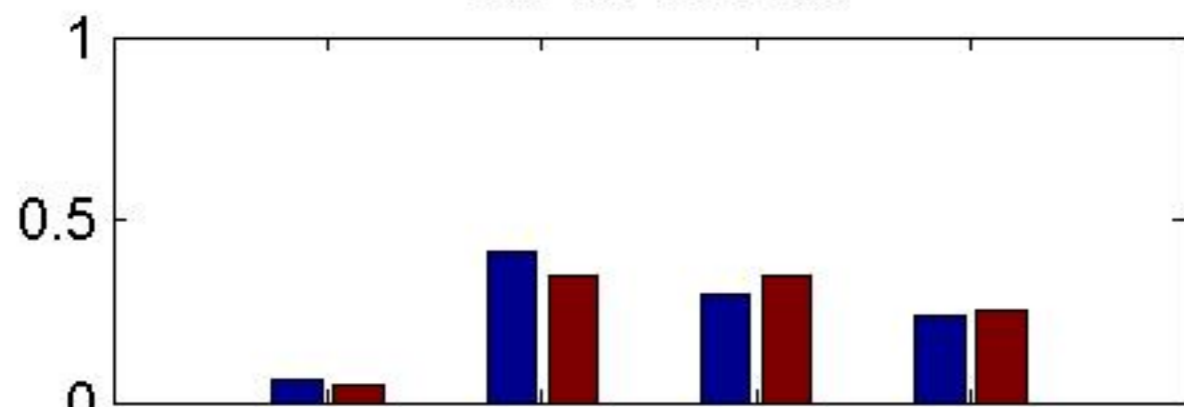
Global/Chico/Chica



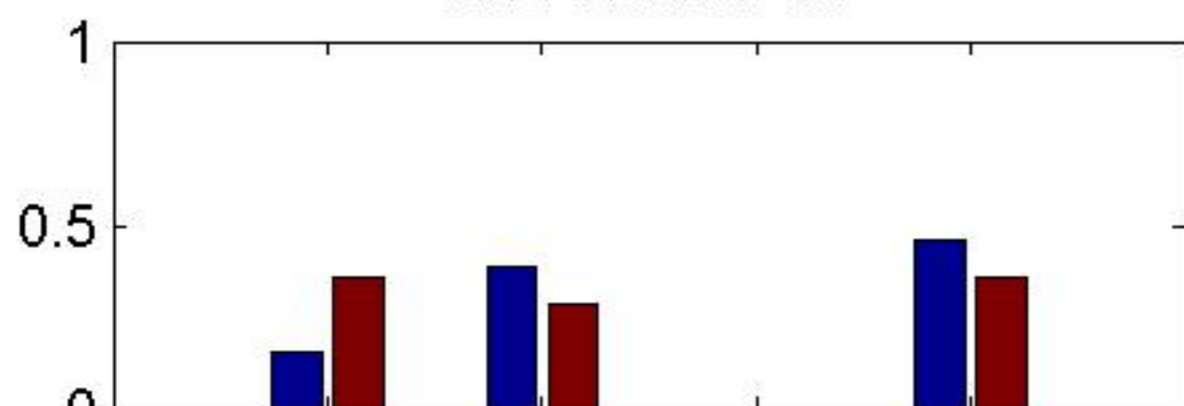
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



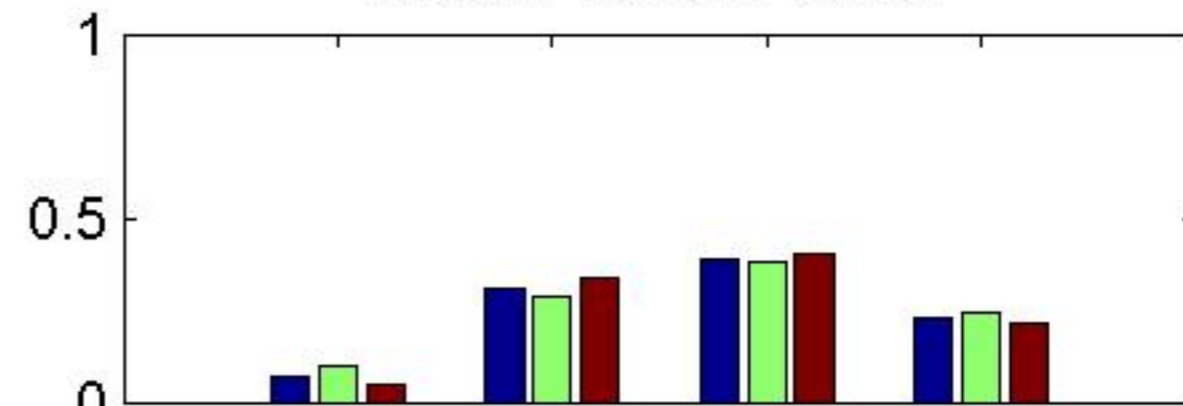
1B Pre/1B Pos



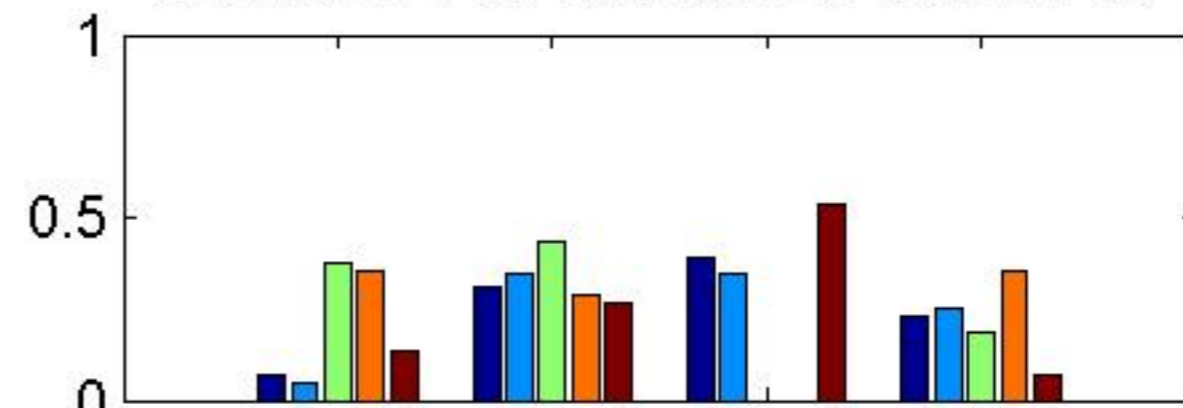
2B Pre/2B Pos



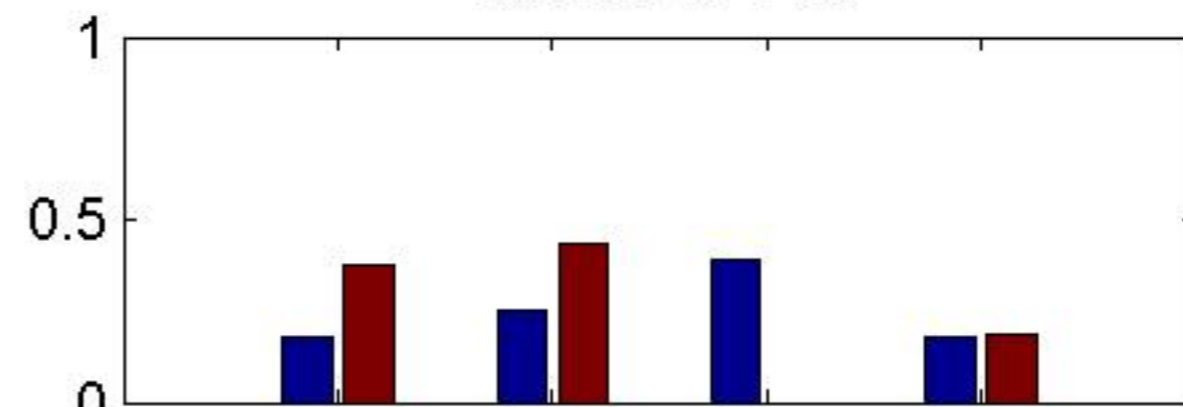
Global/Pretest/Posttest



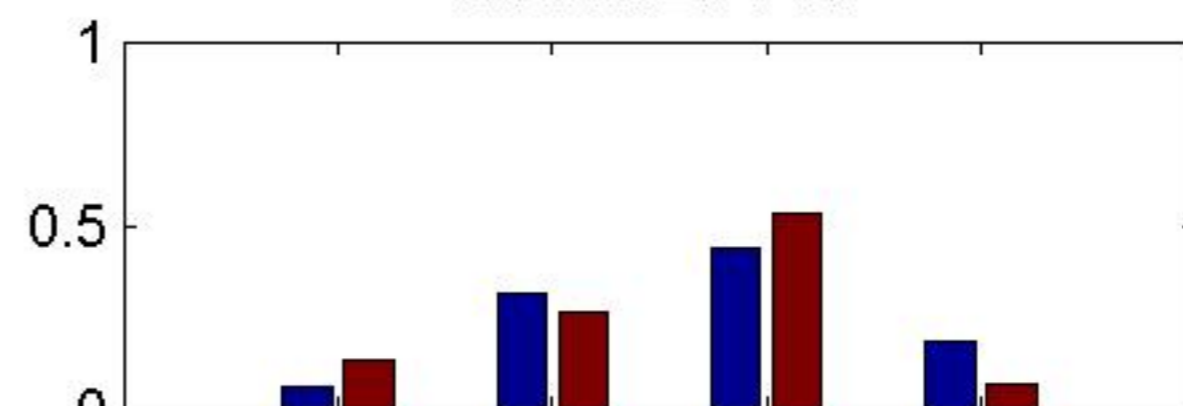
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



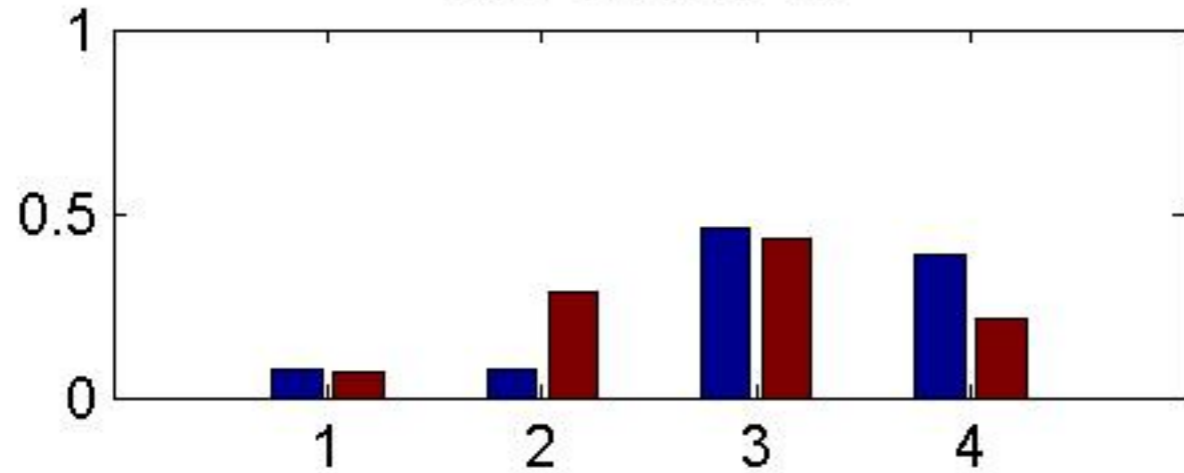
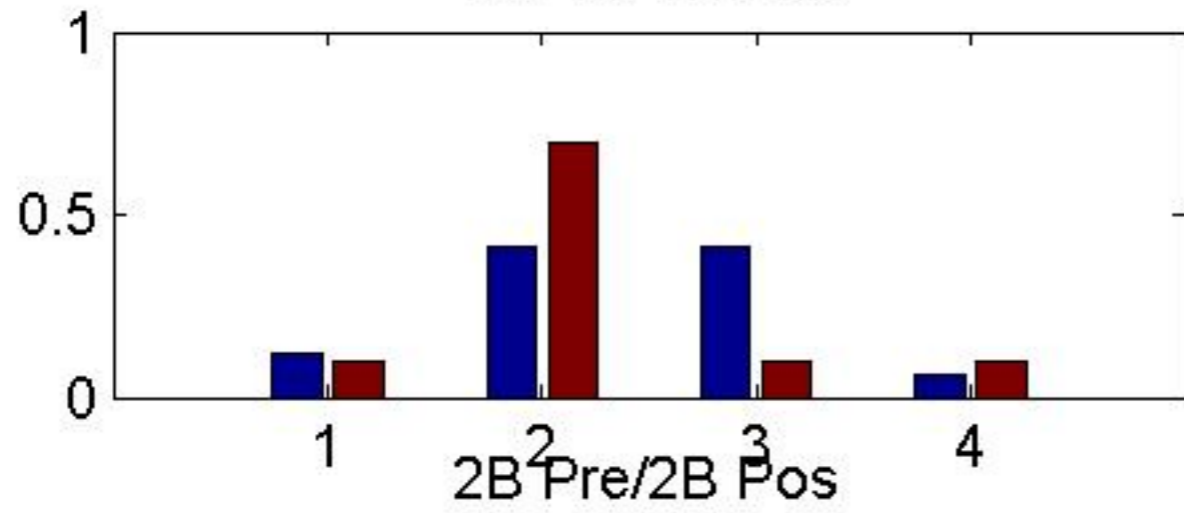
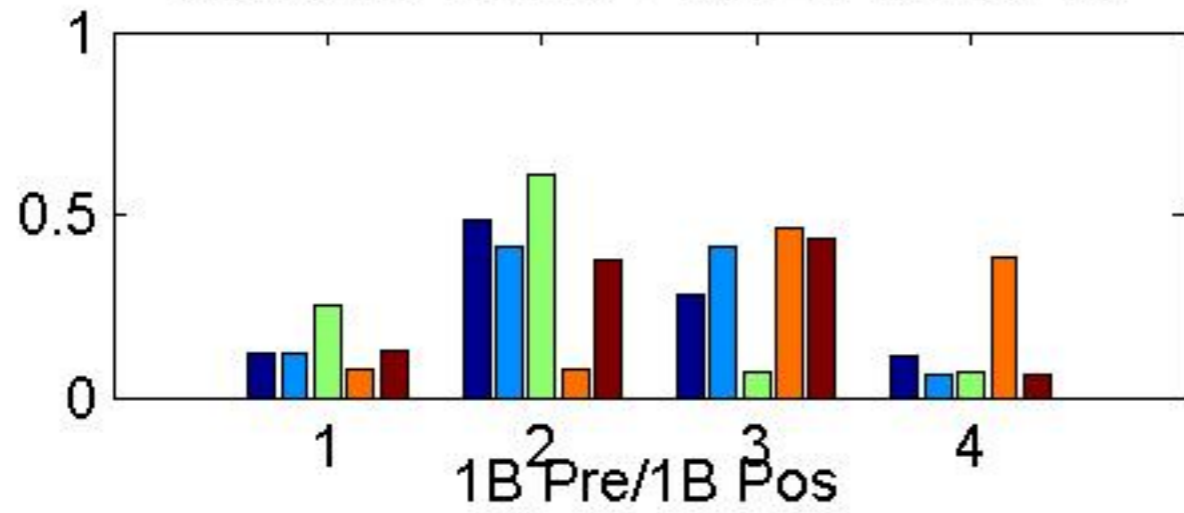
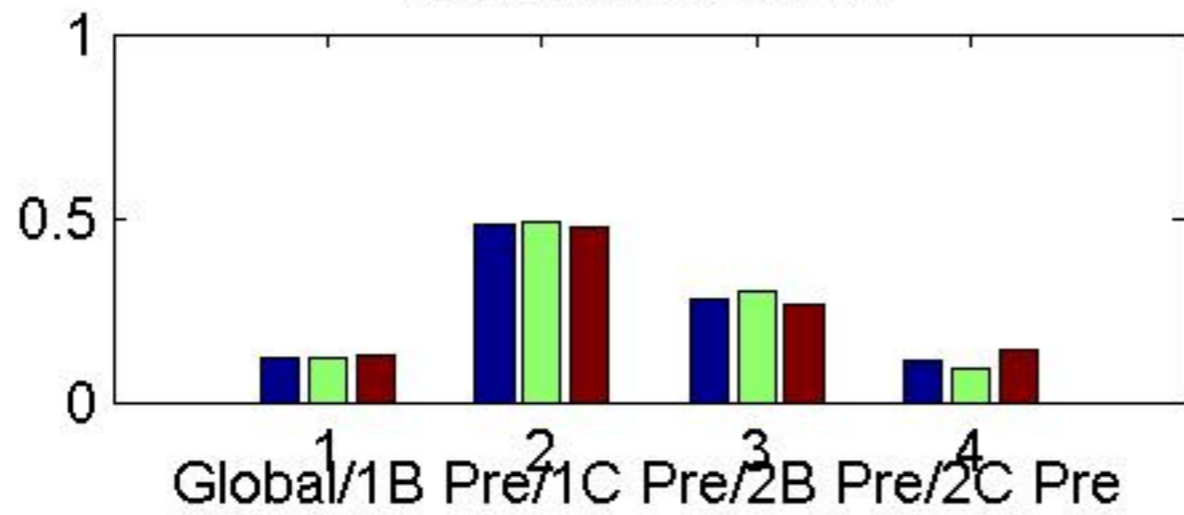
1C Pre/1C Pos



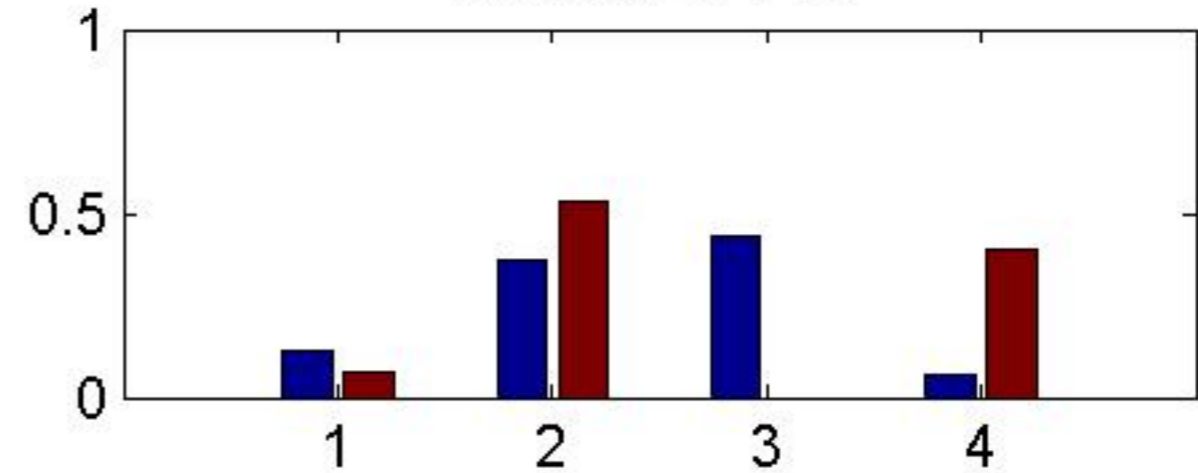
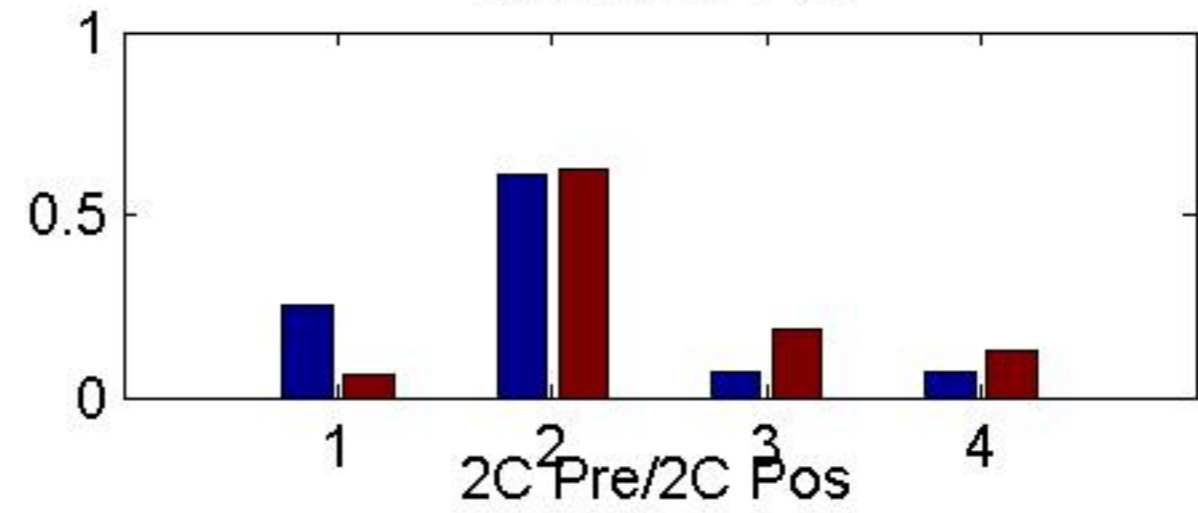
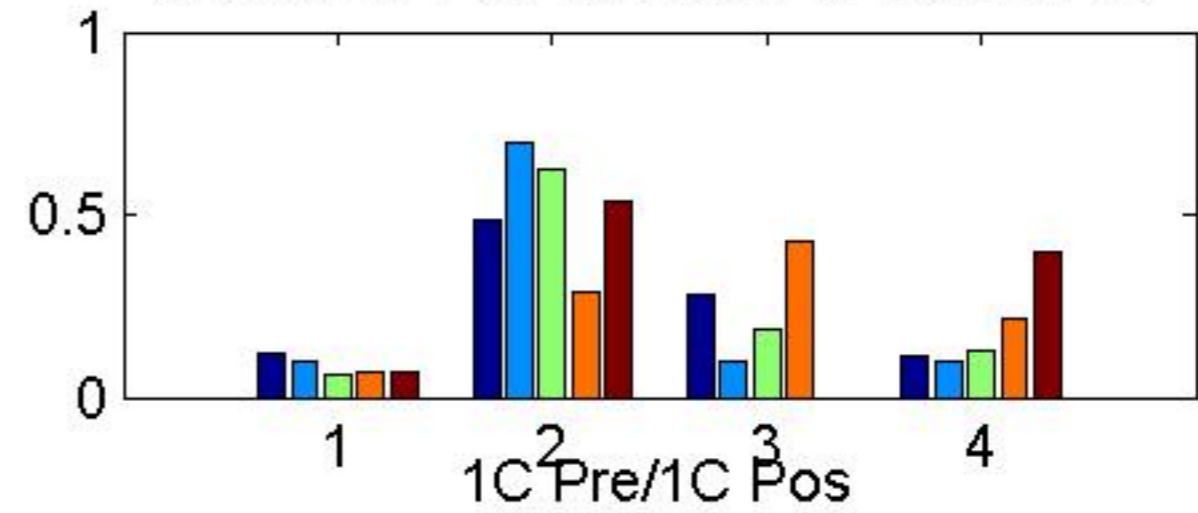
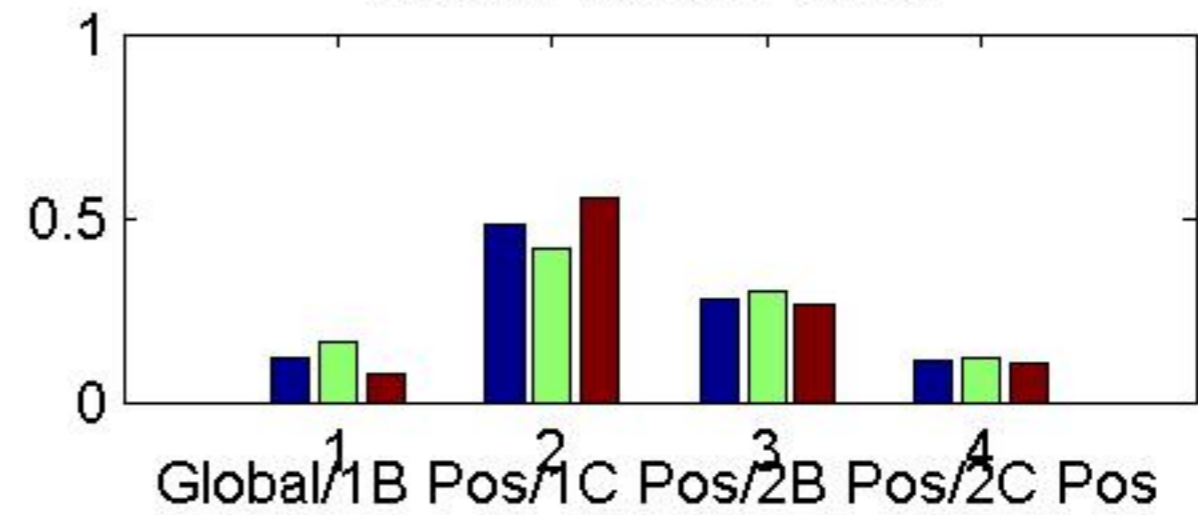
2C Pre/2C Pos



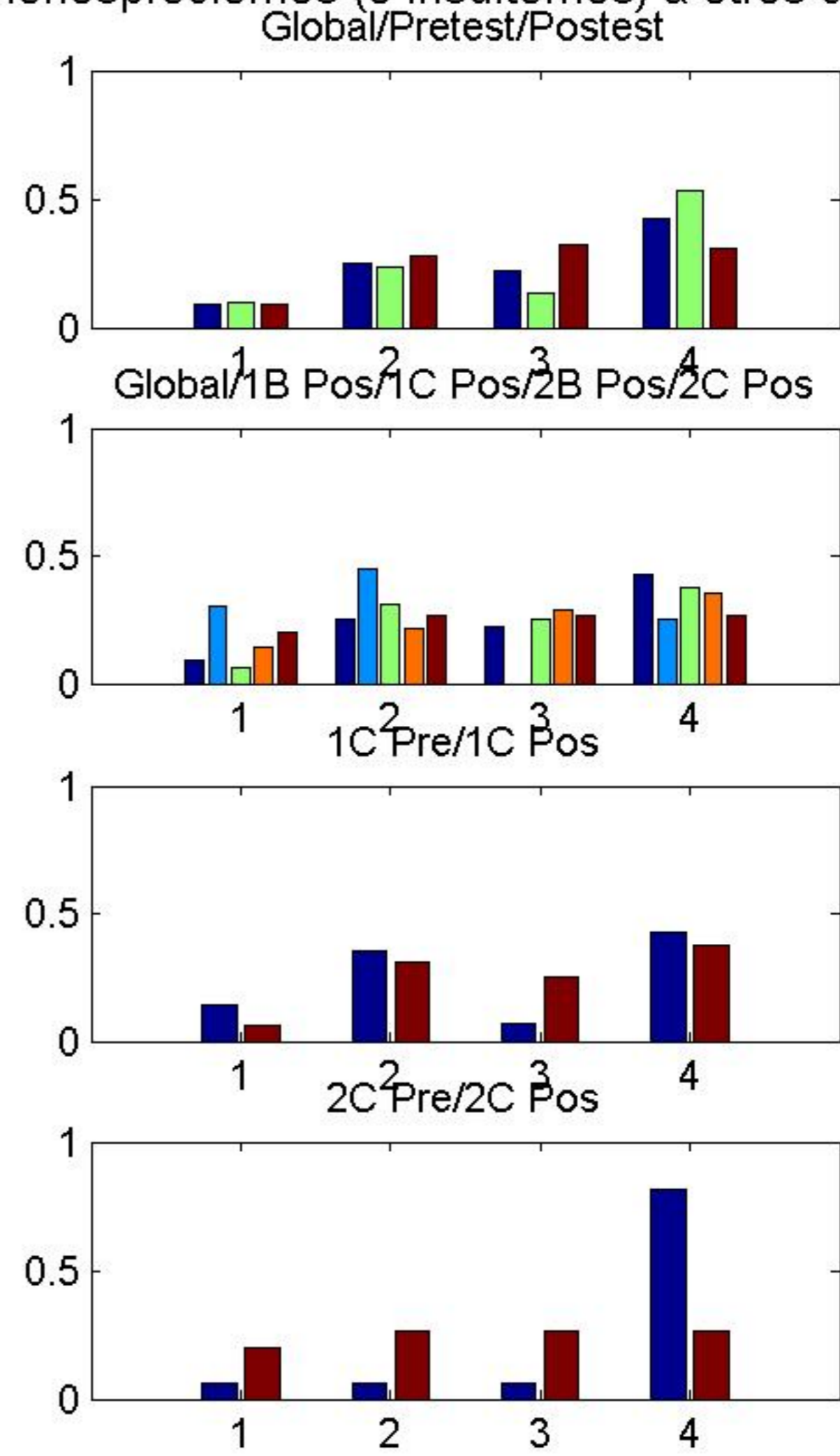
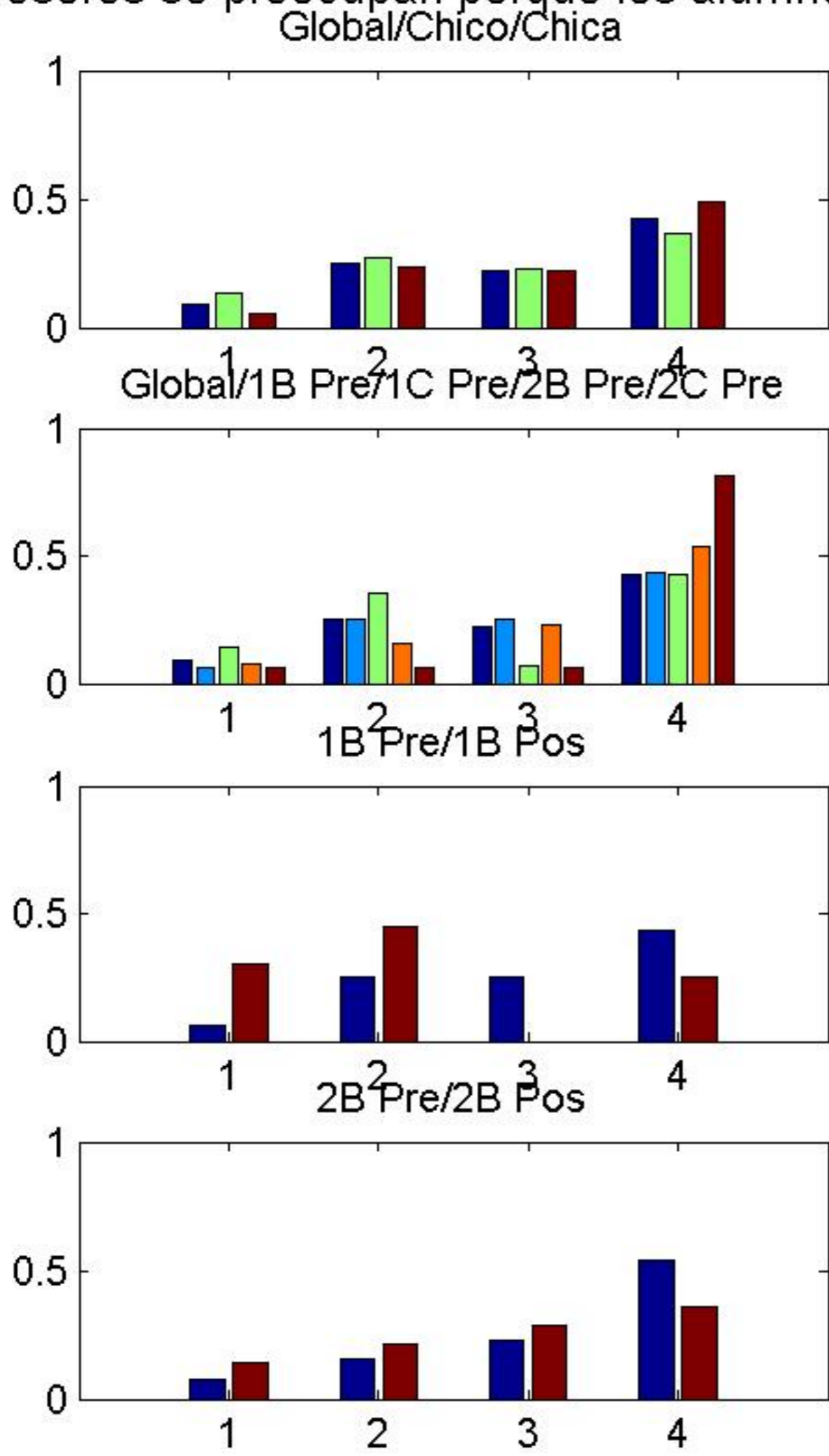
27. En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen
 Global/Chico/Chica



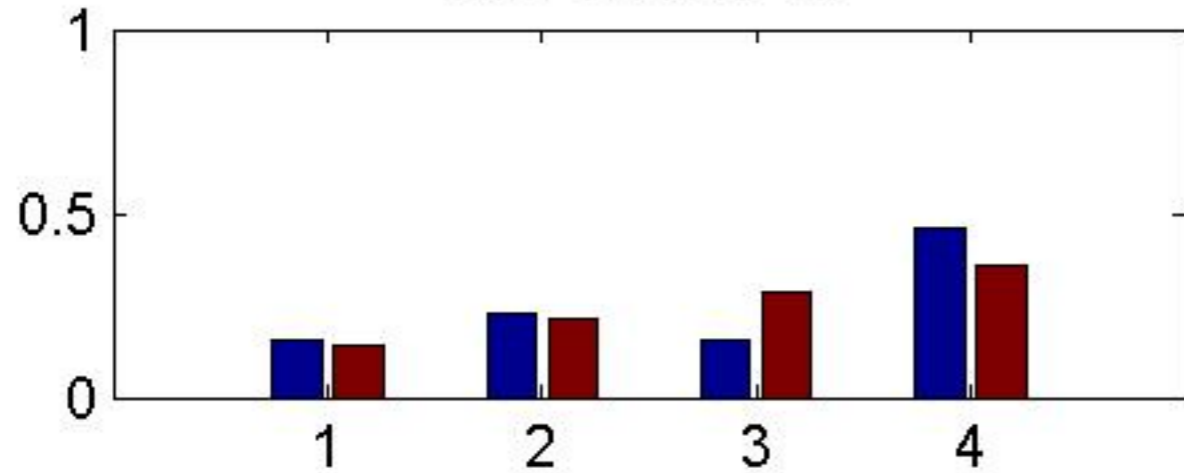
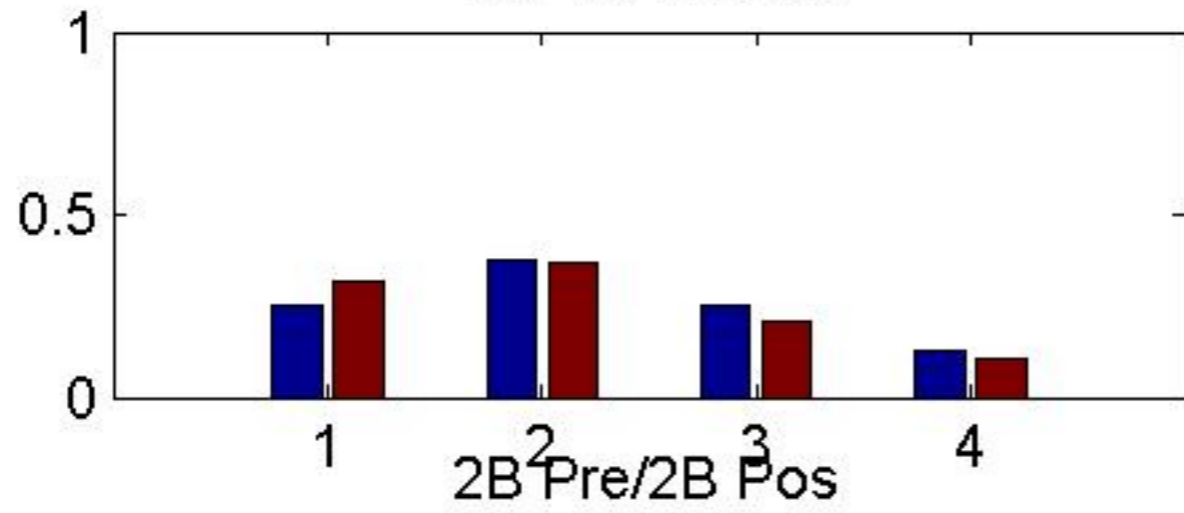
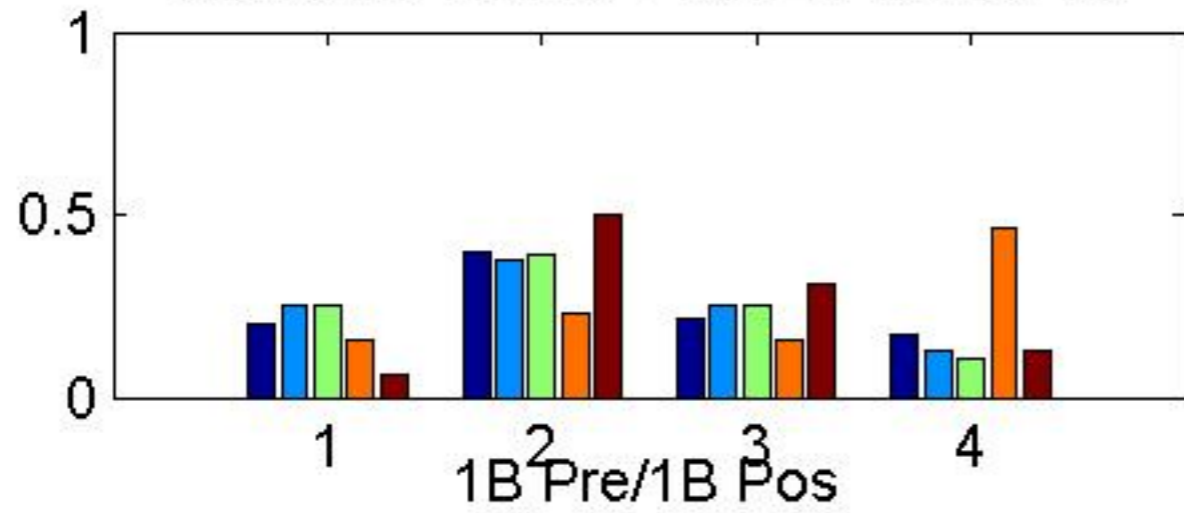
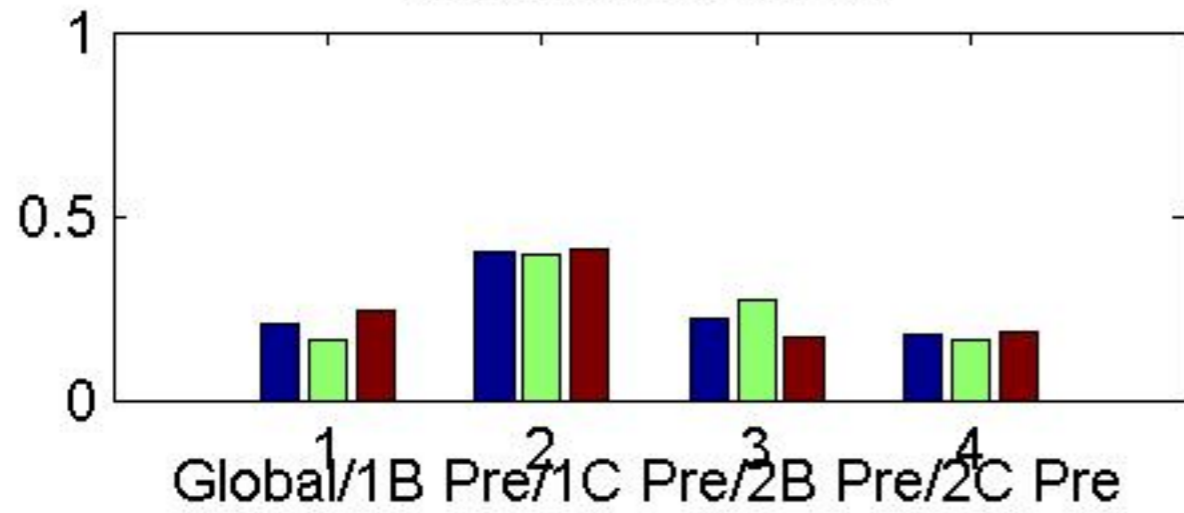
Global/Pretest/Postest



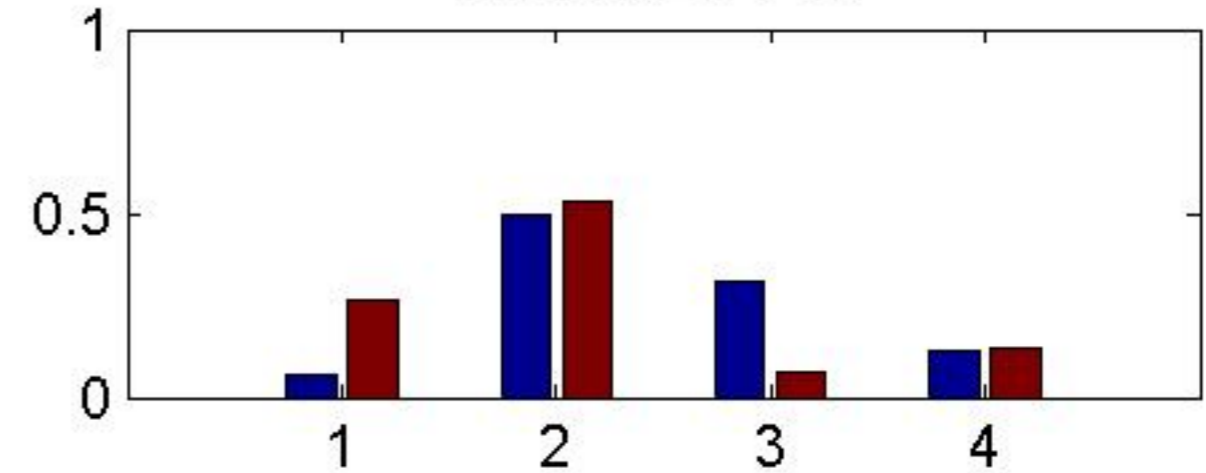
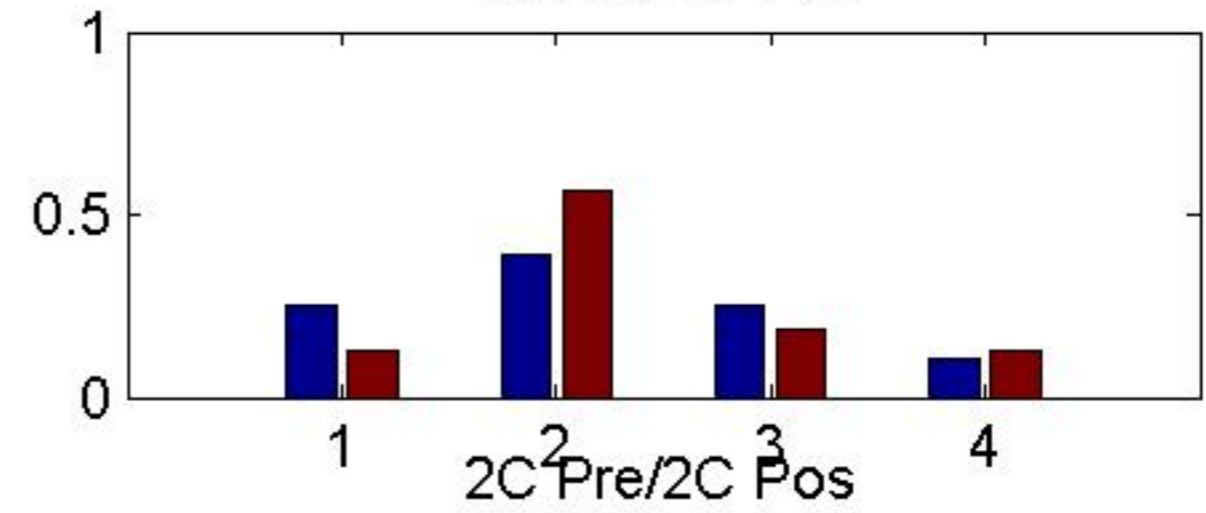
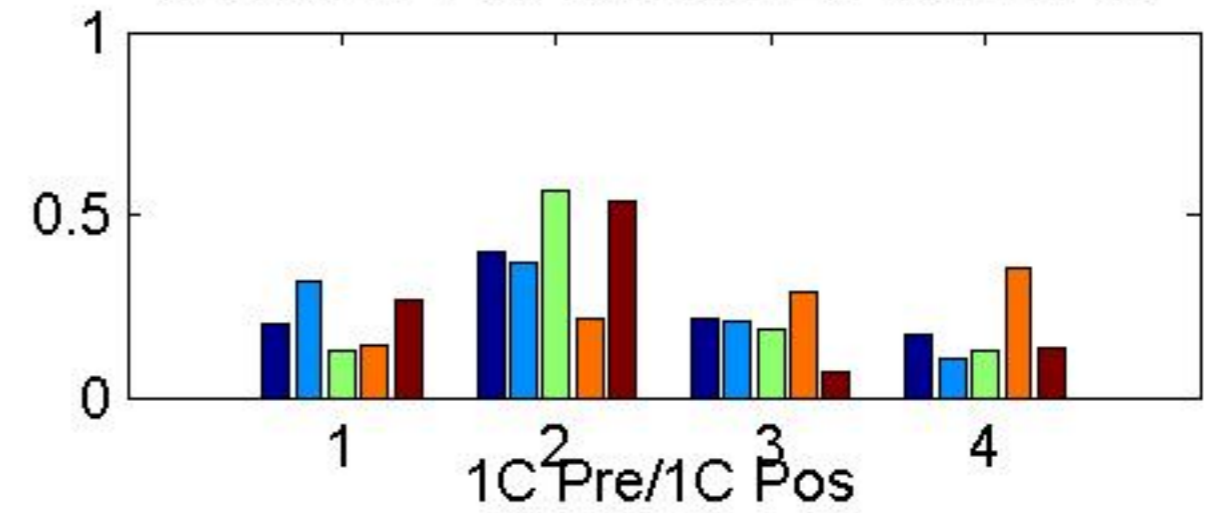
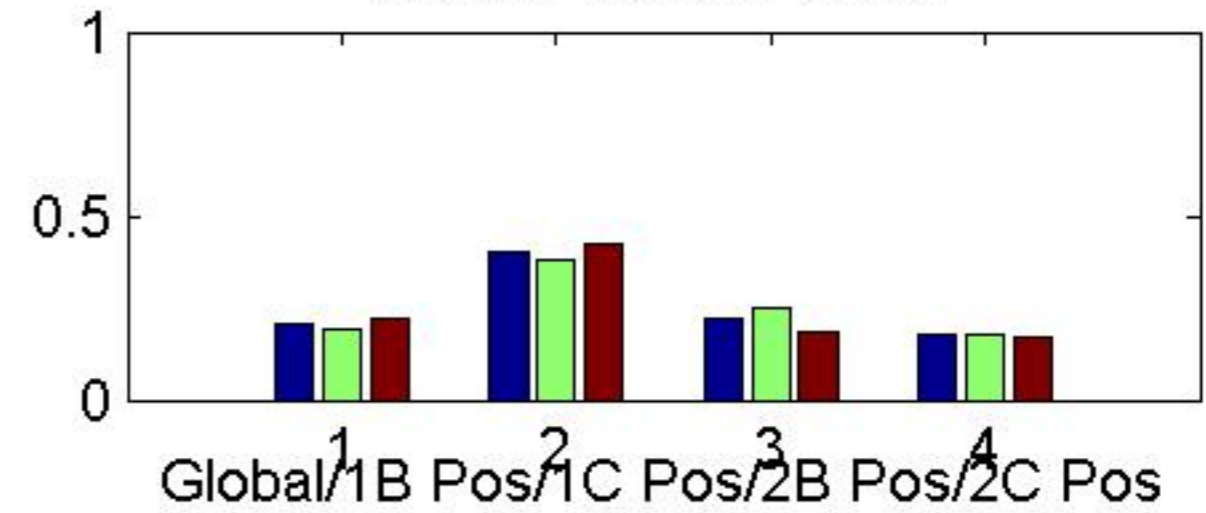
8. Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros



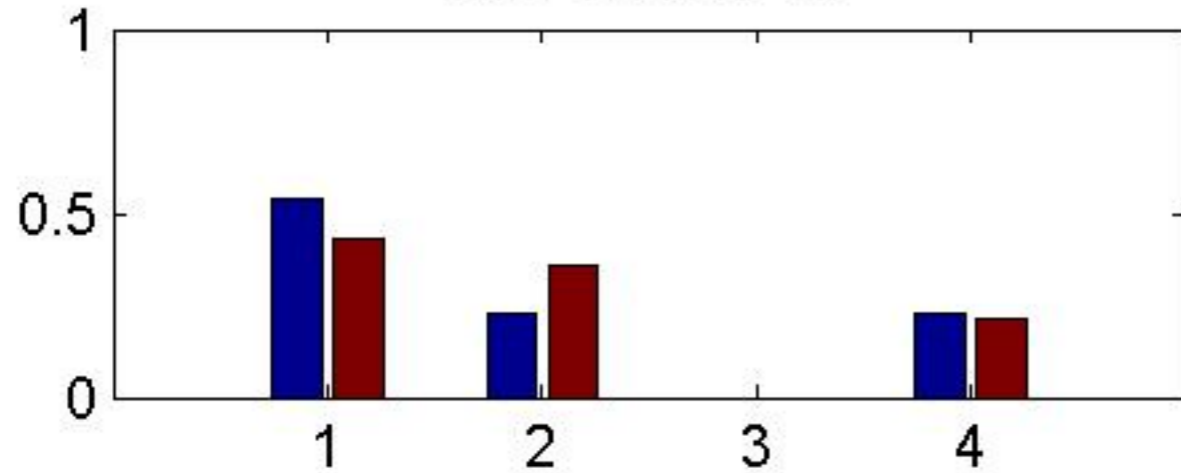
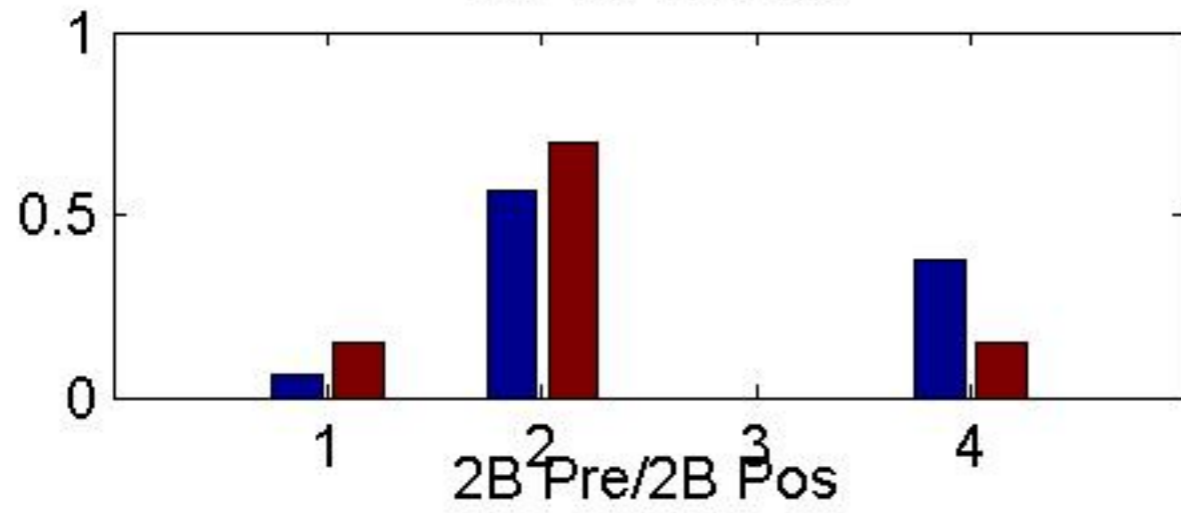
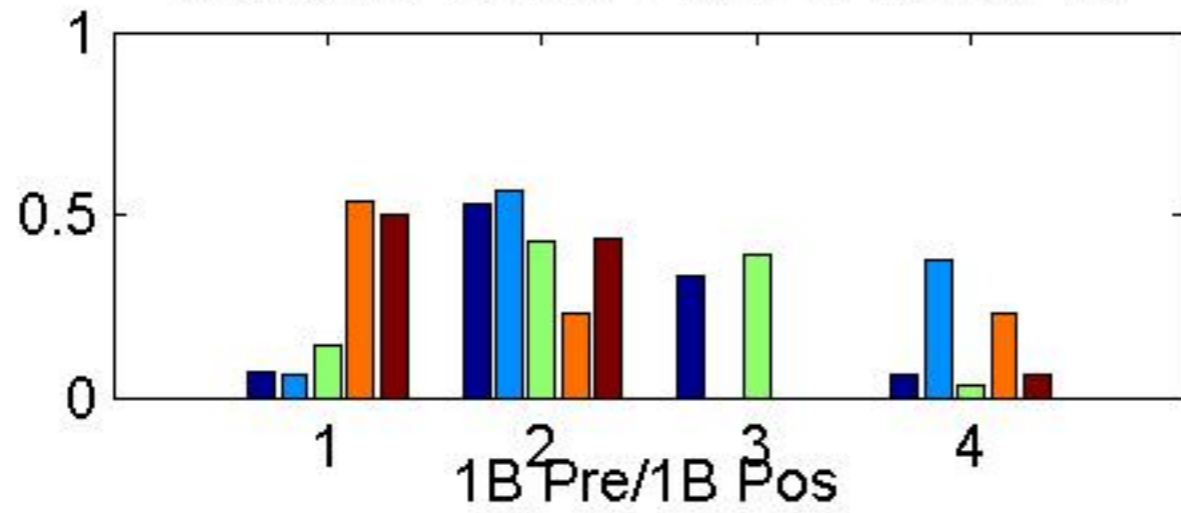
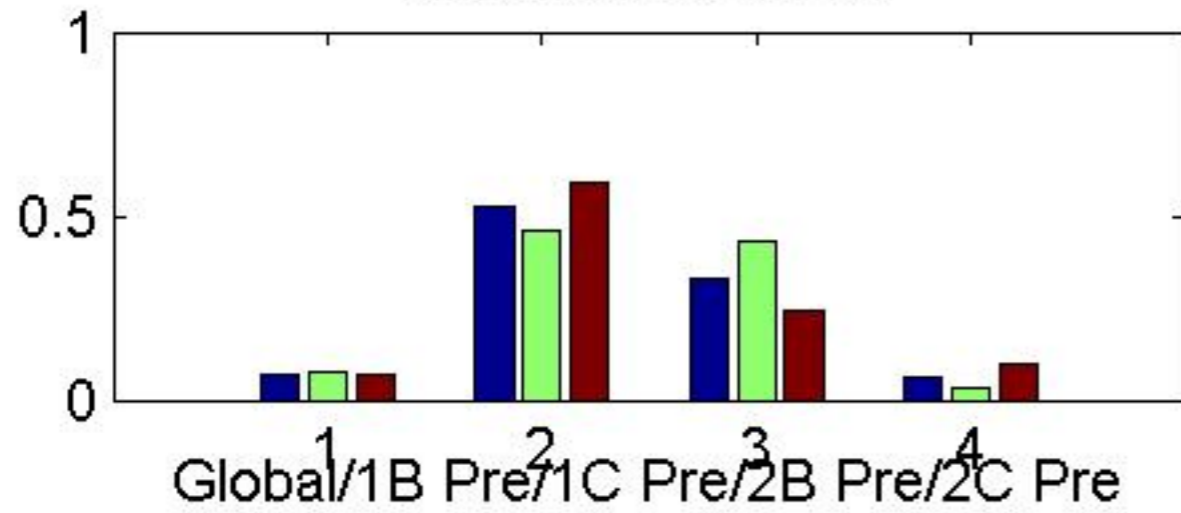
29. Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)
 Global/Chico/Chica



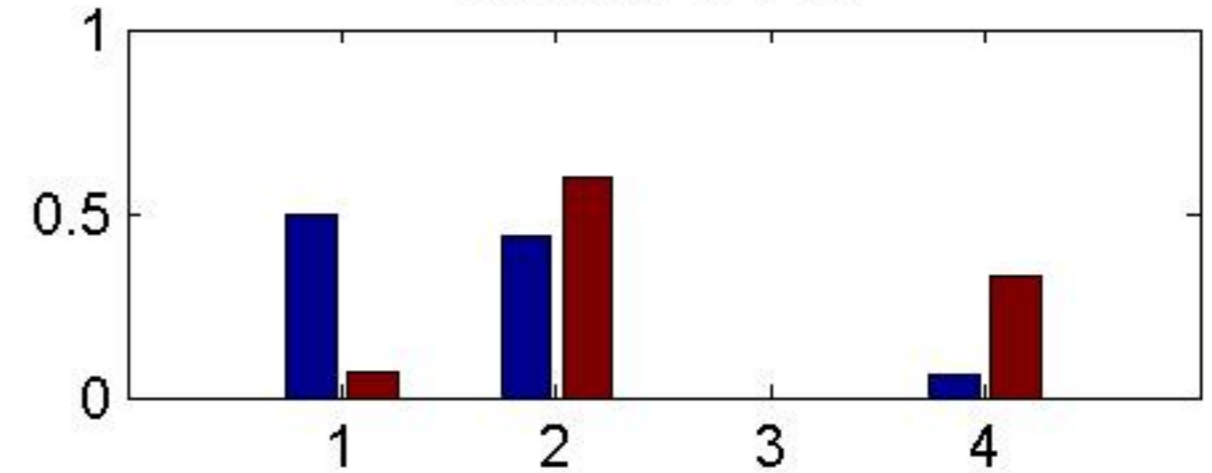
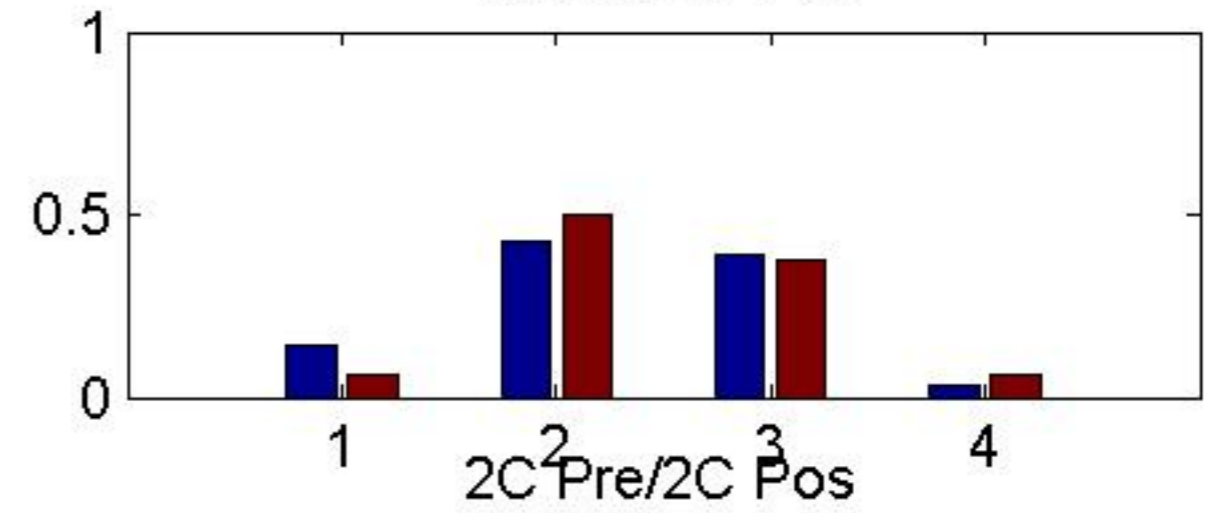
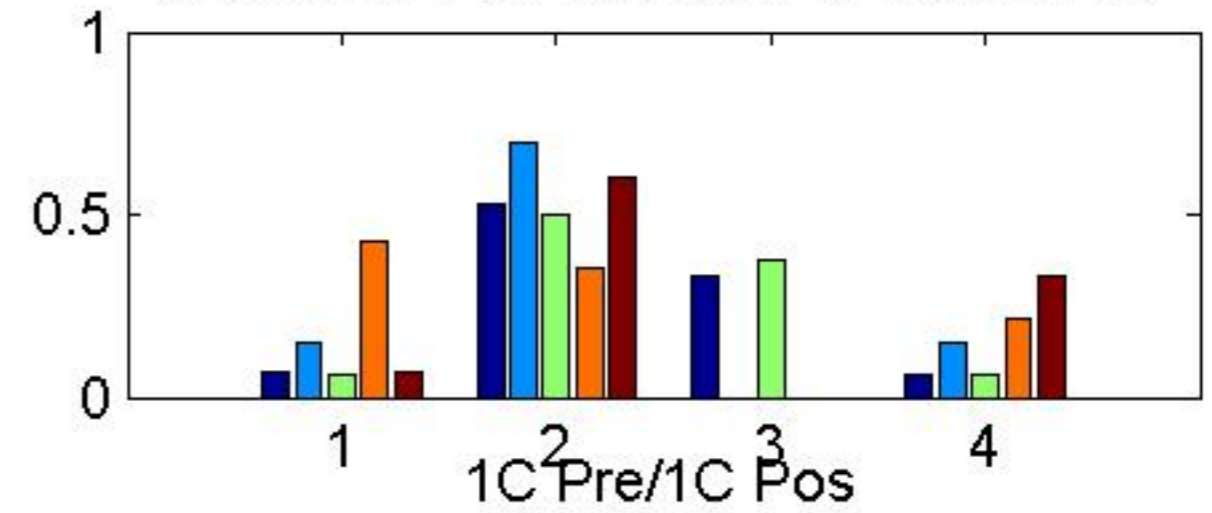
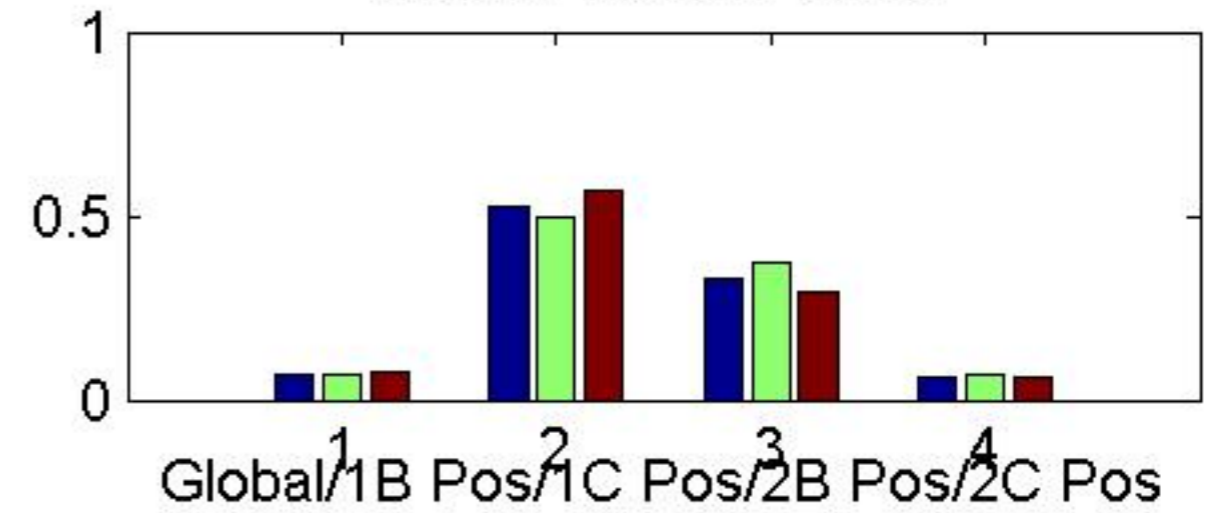
Global/Pretest/Postest



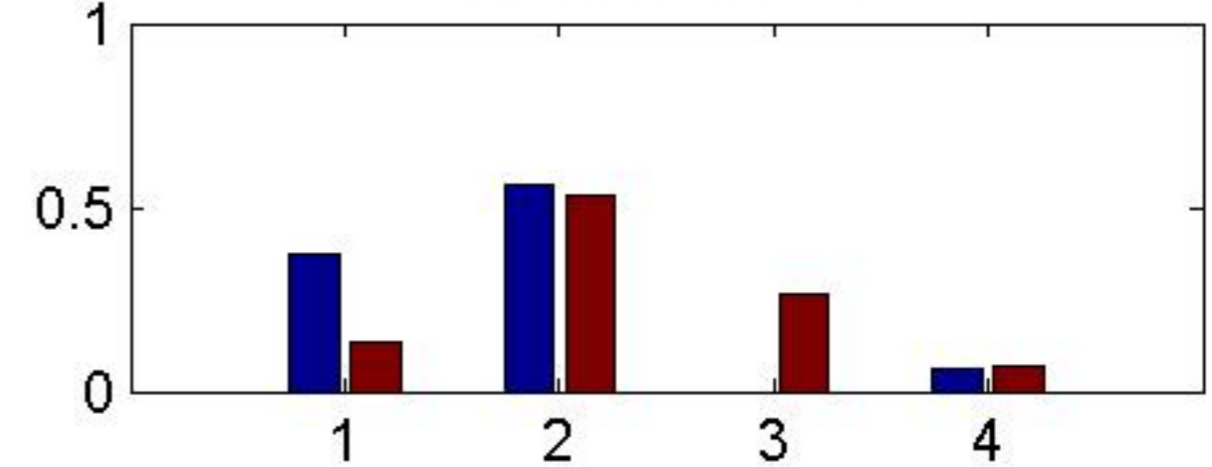
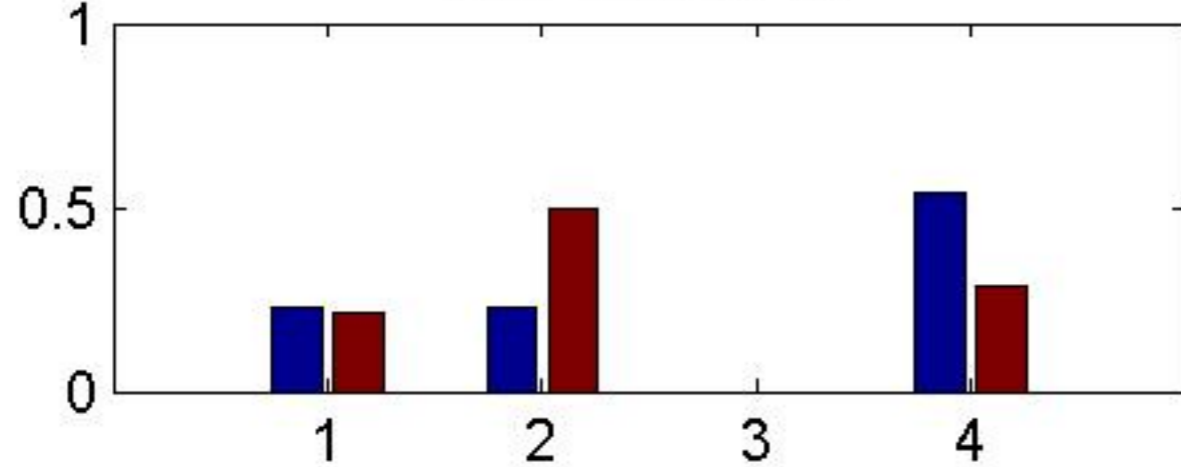
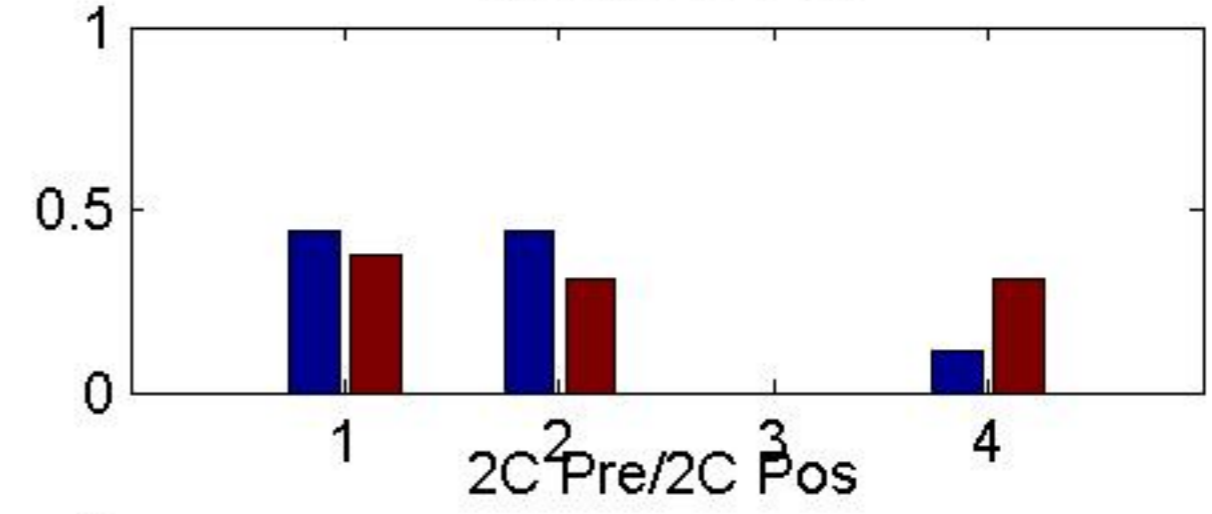
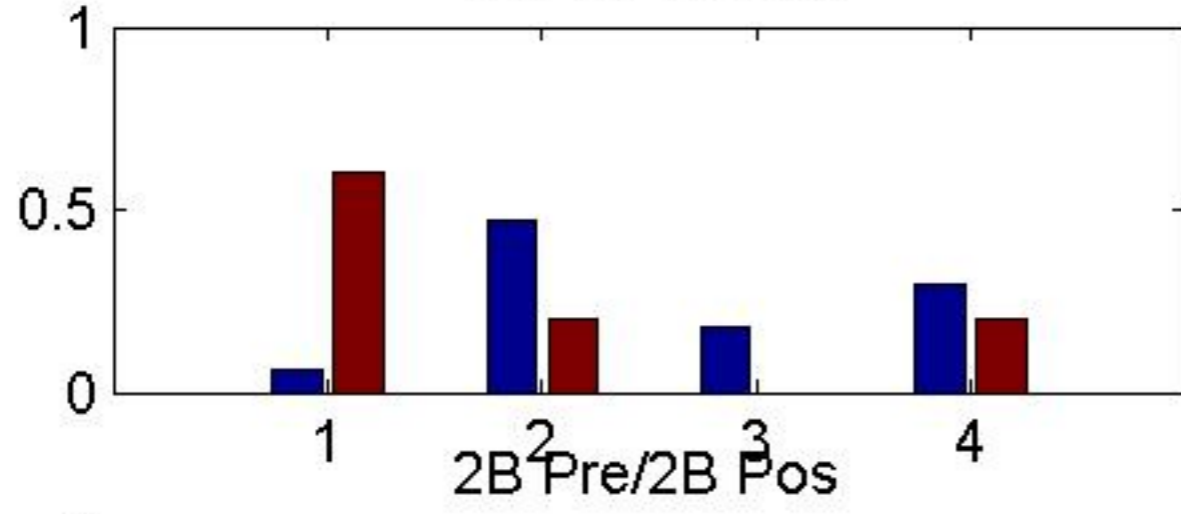
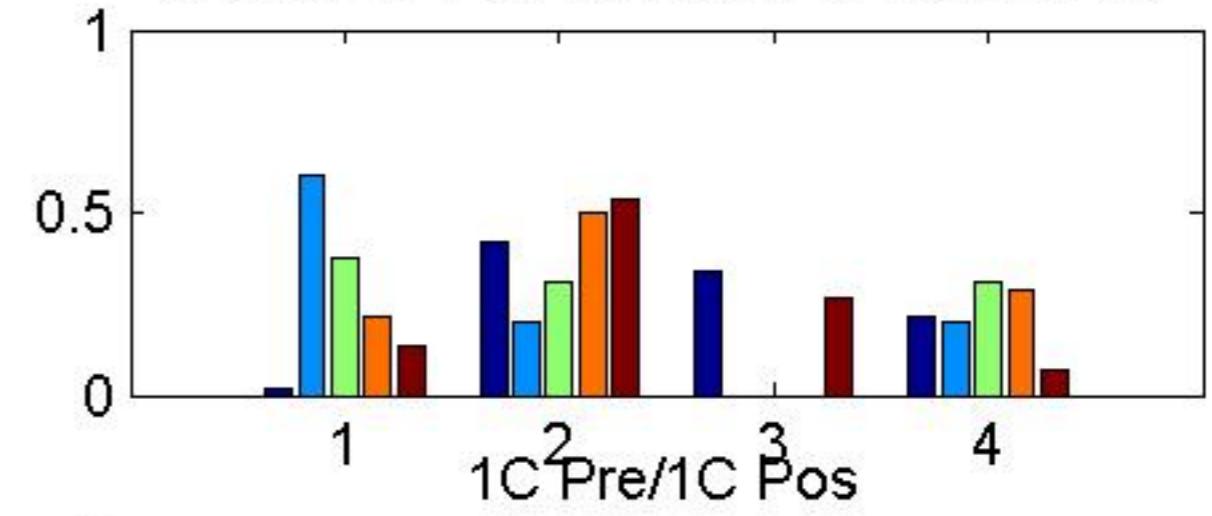
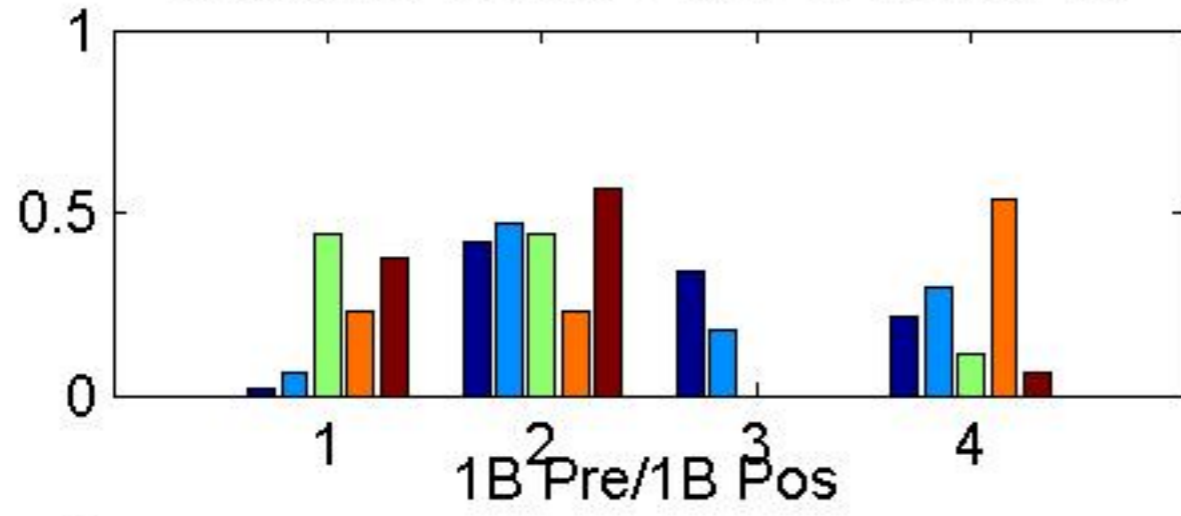
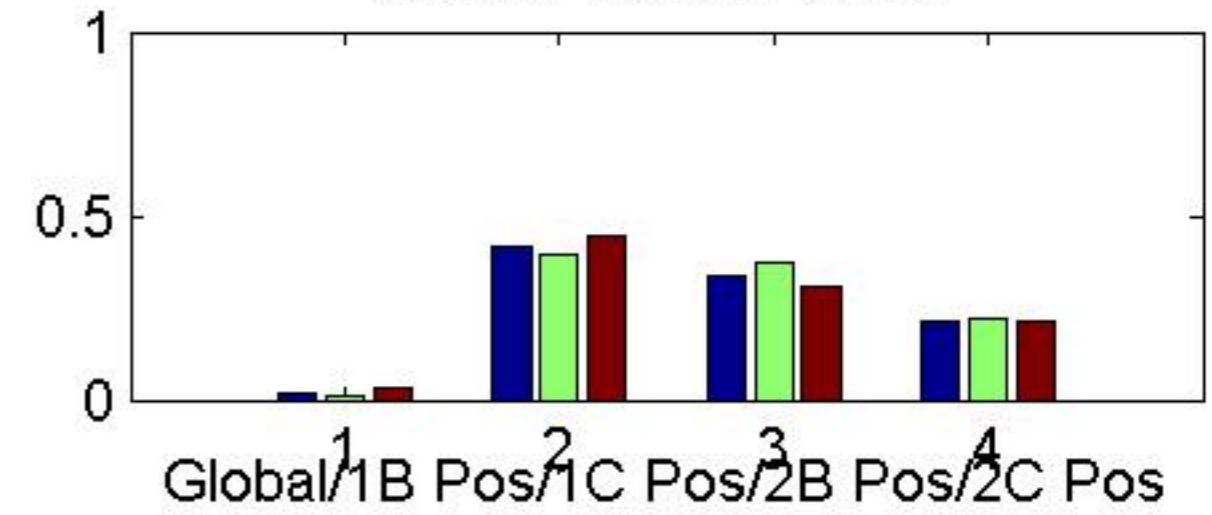
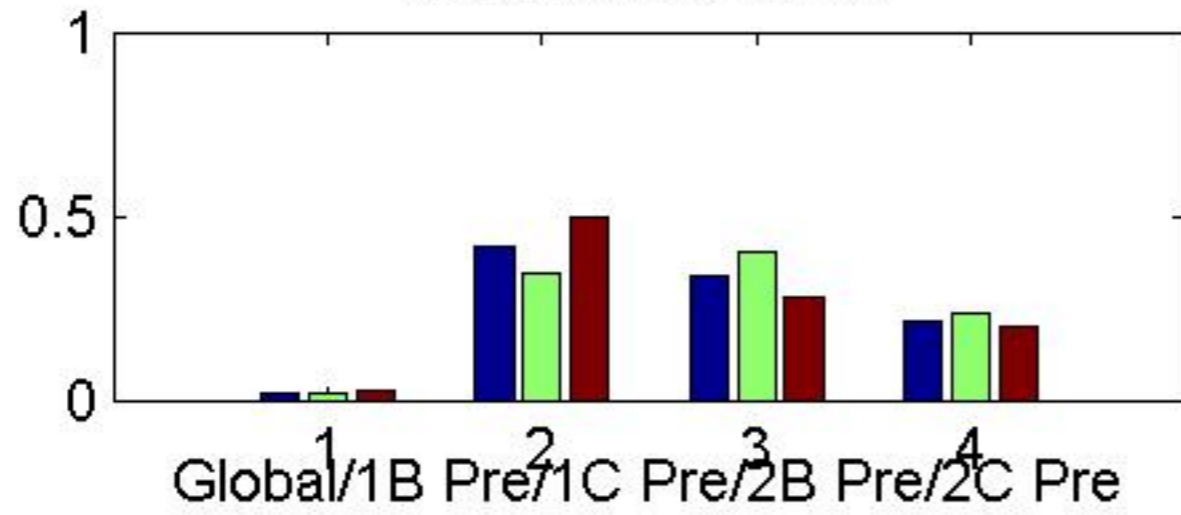
30. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores
 Global/Chico/Chica



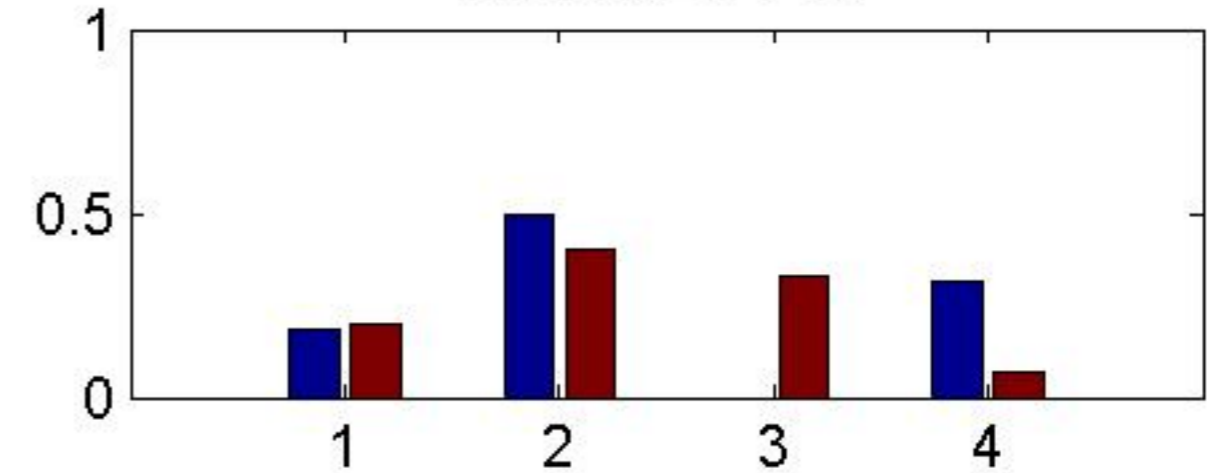
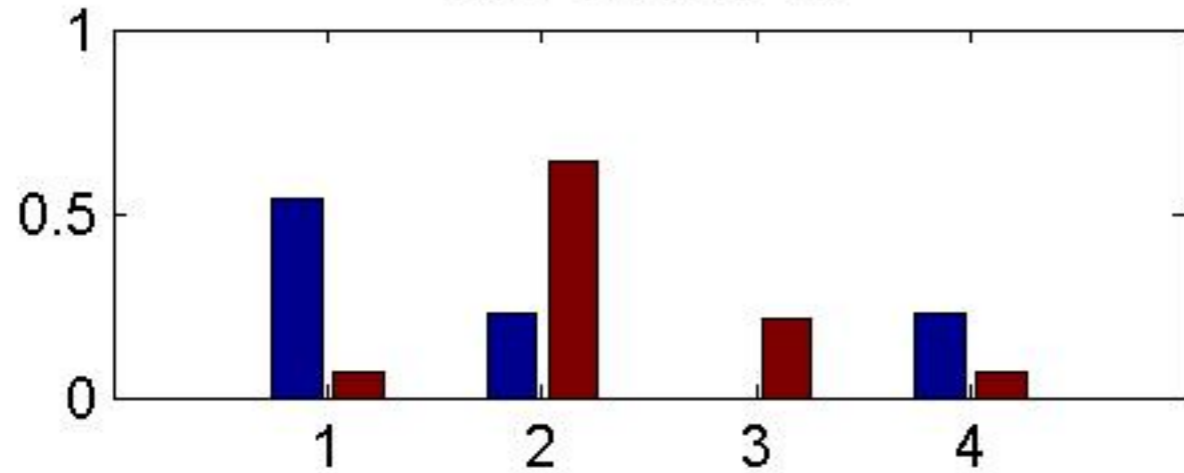
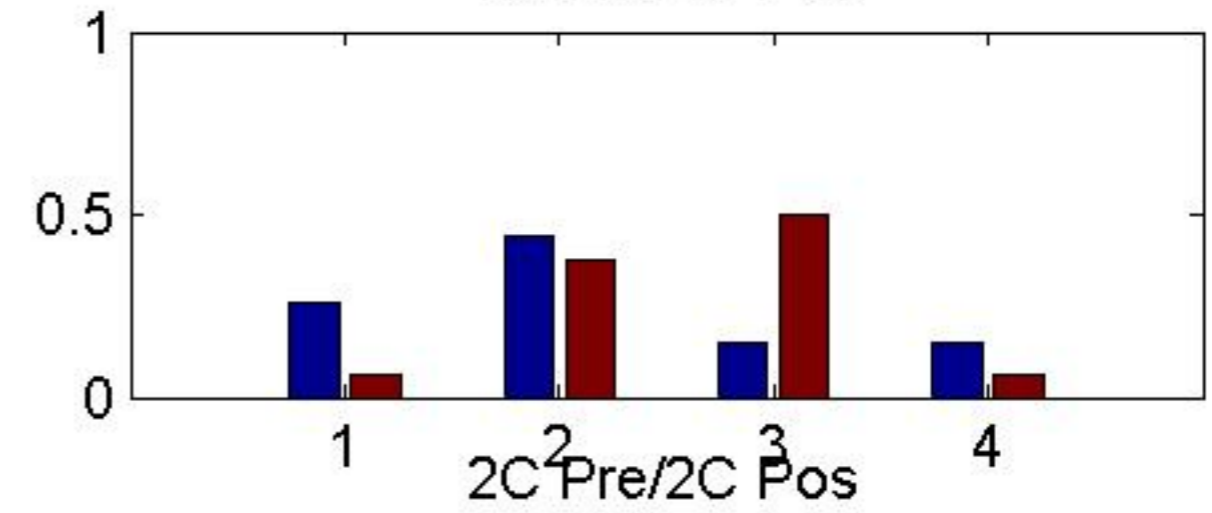
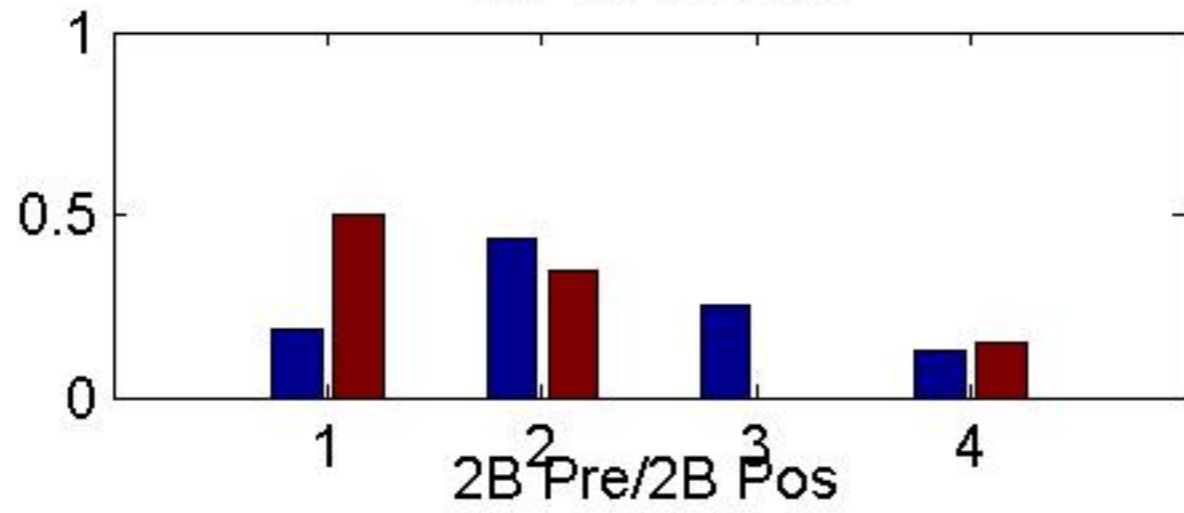
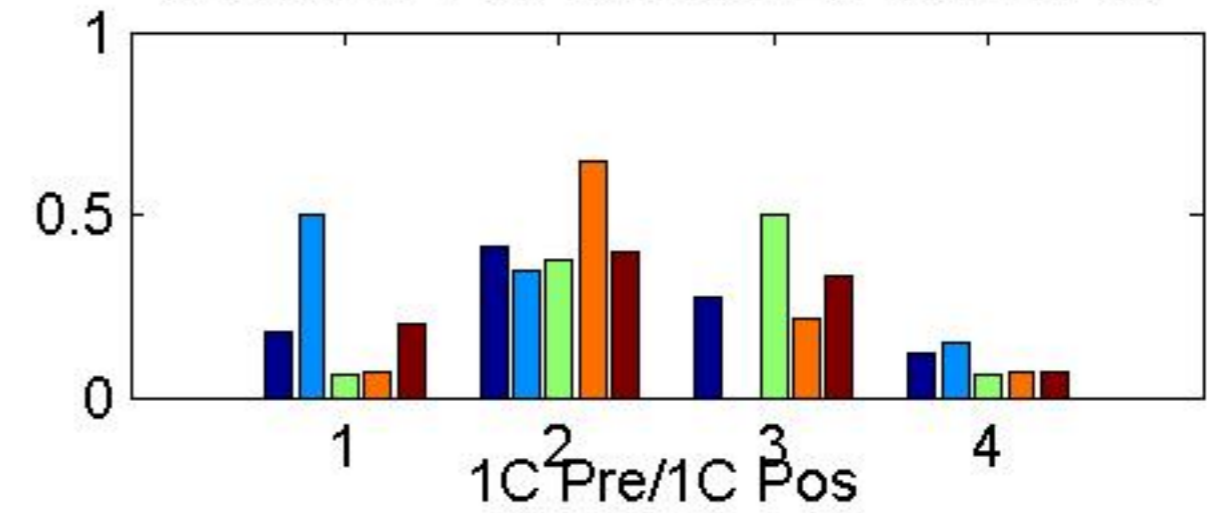
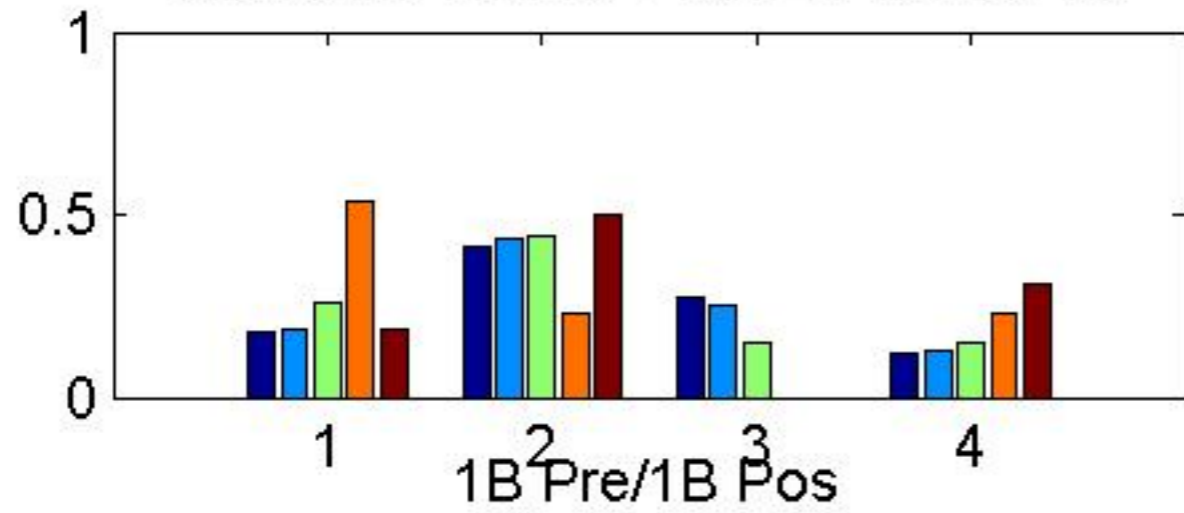
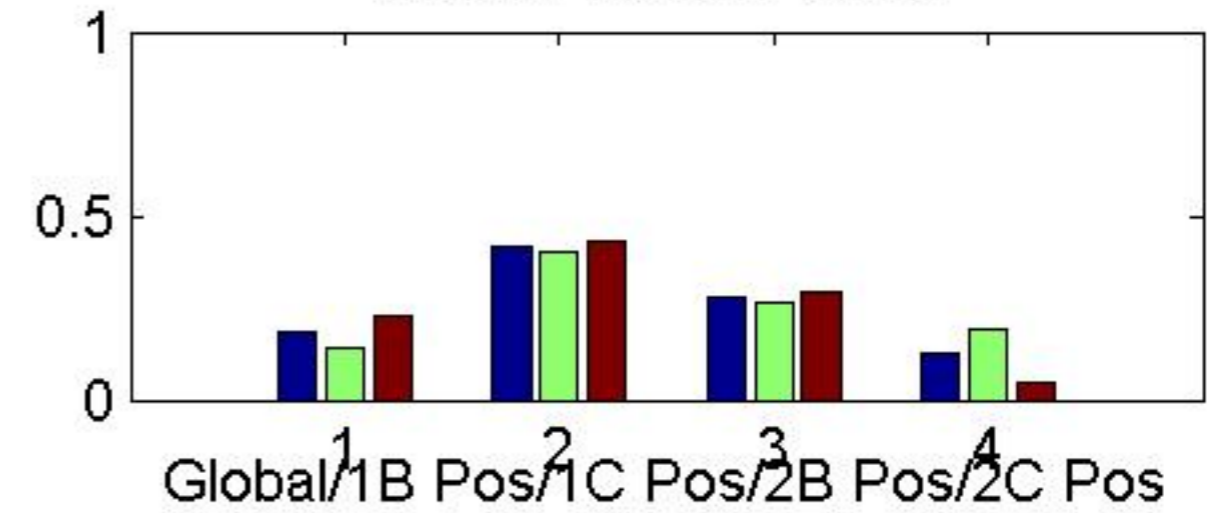
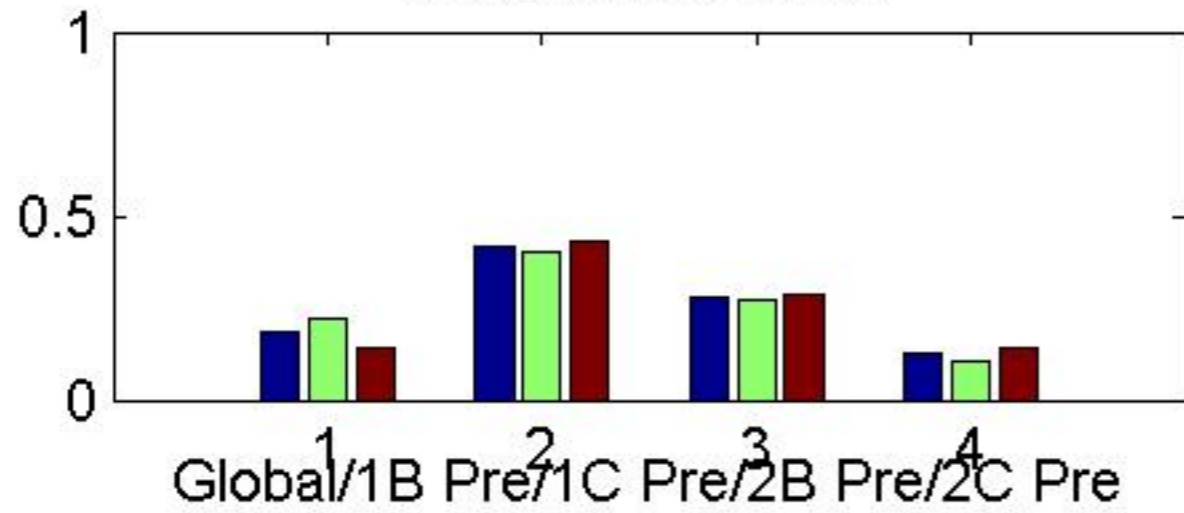
Global/Pretest/Posttest



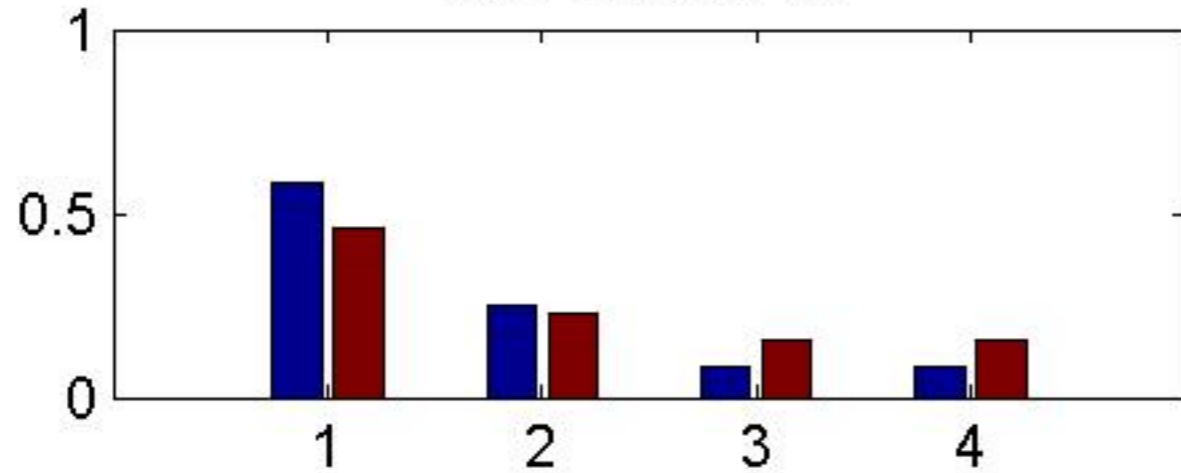
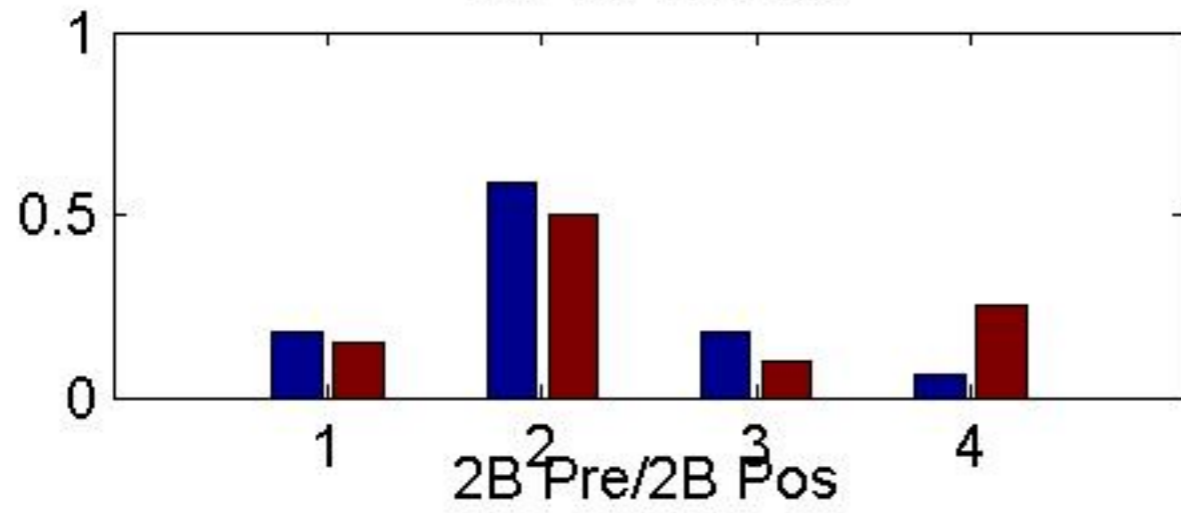
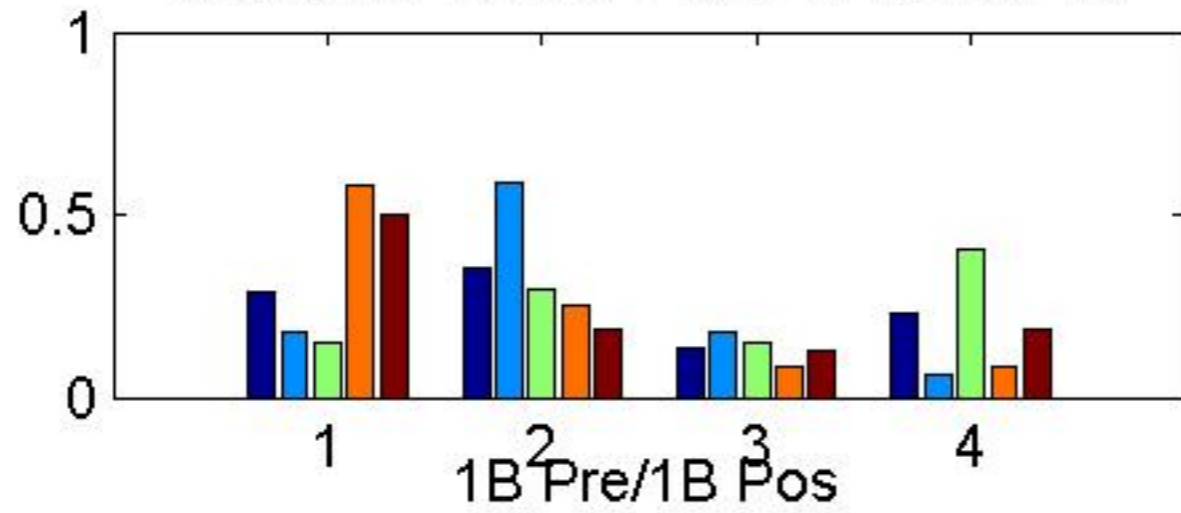
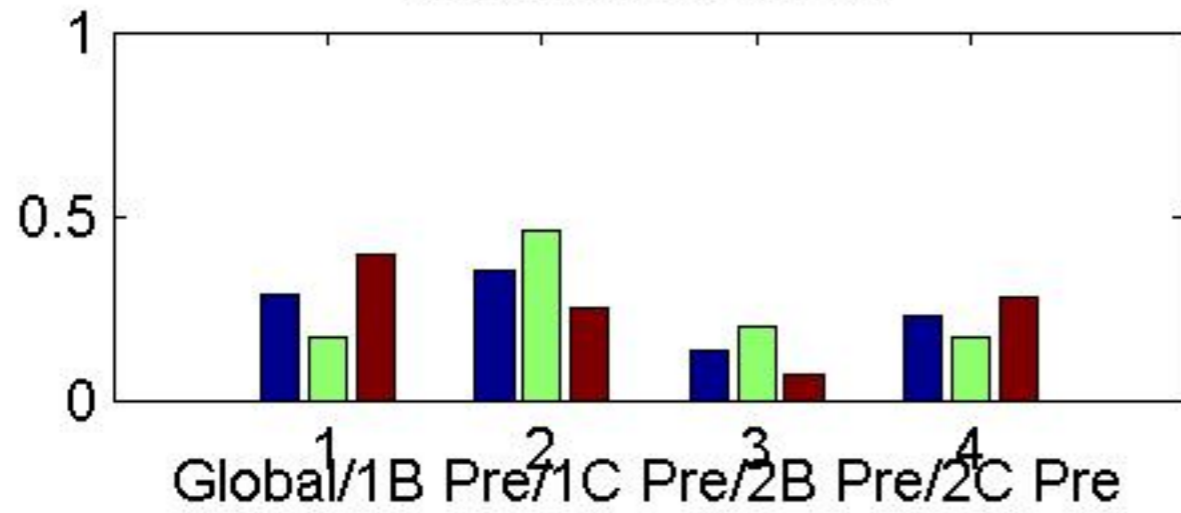
31. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros
 Global/Chico/Chica



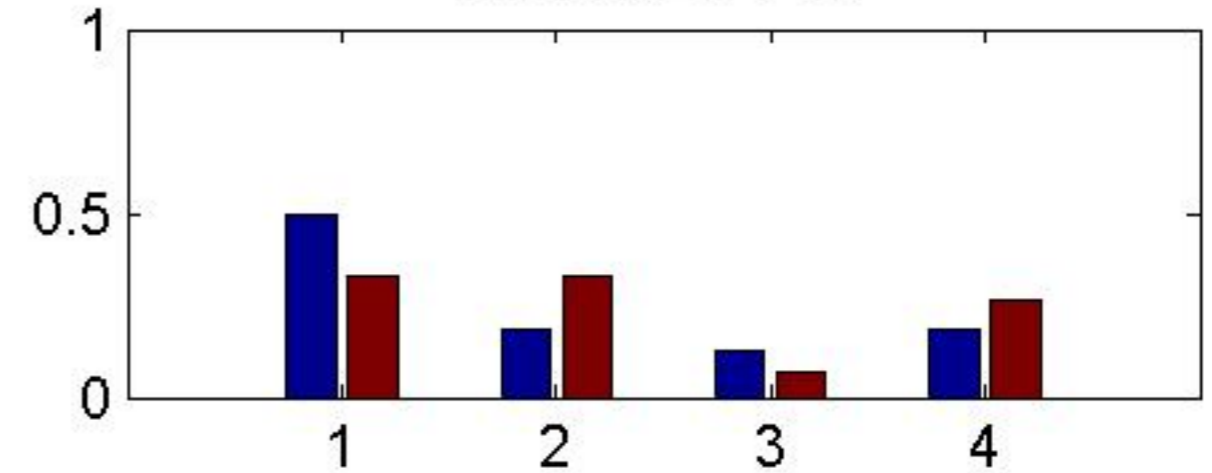
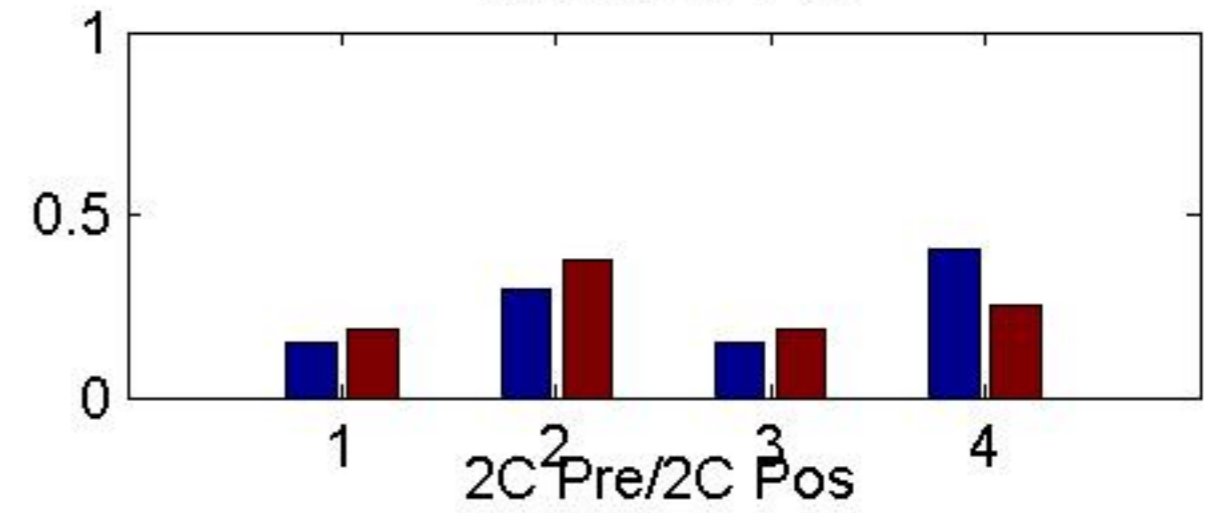
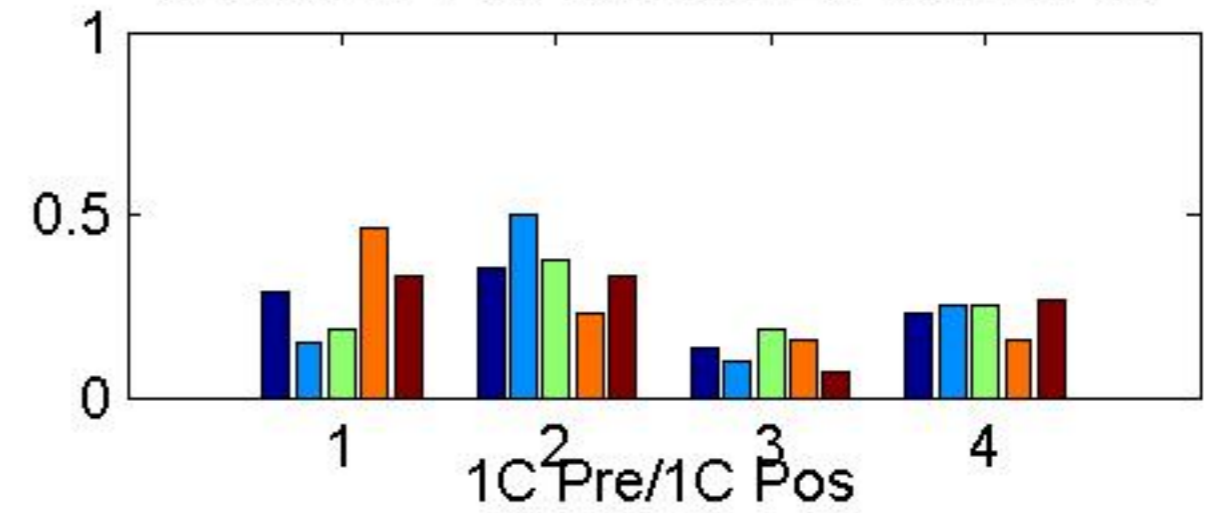
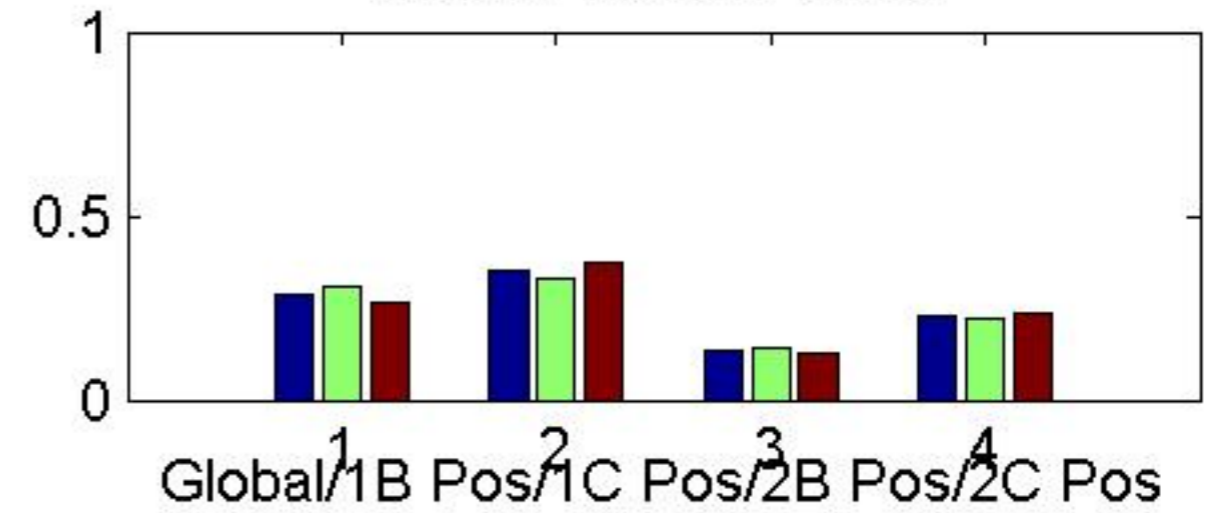
32. La mayor parte de los profesores nos animan a hablar en nuestro grupo de clase
 Global/Chico/Chica



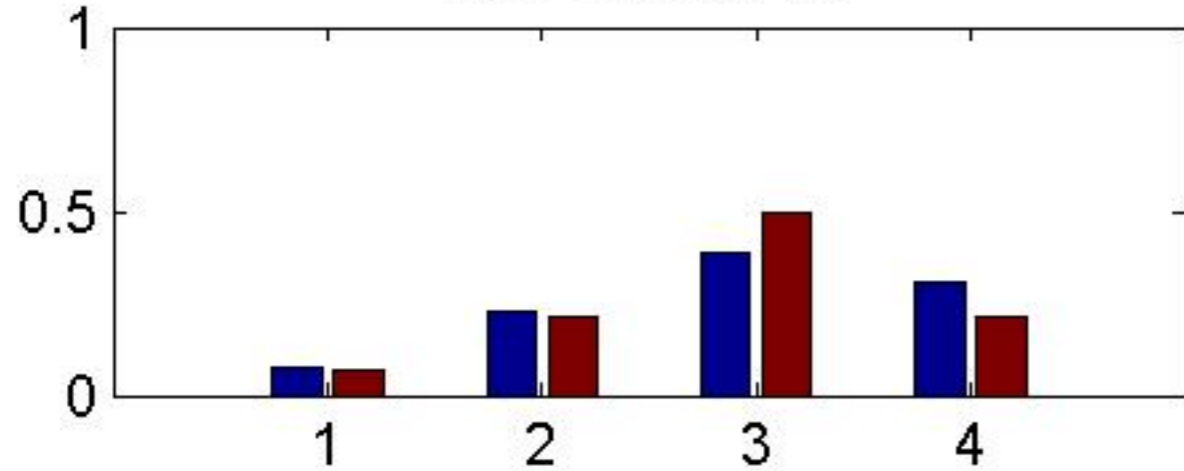
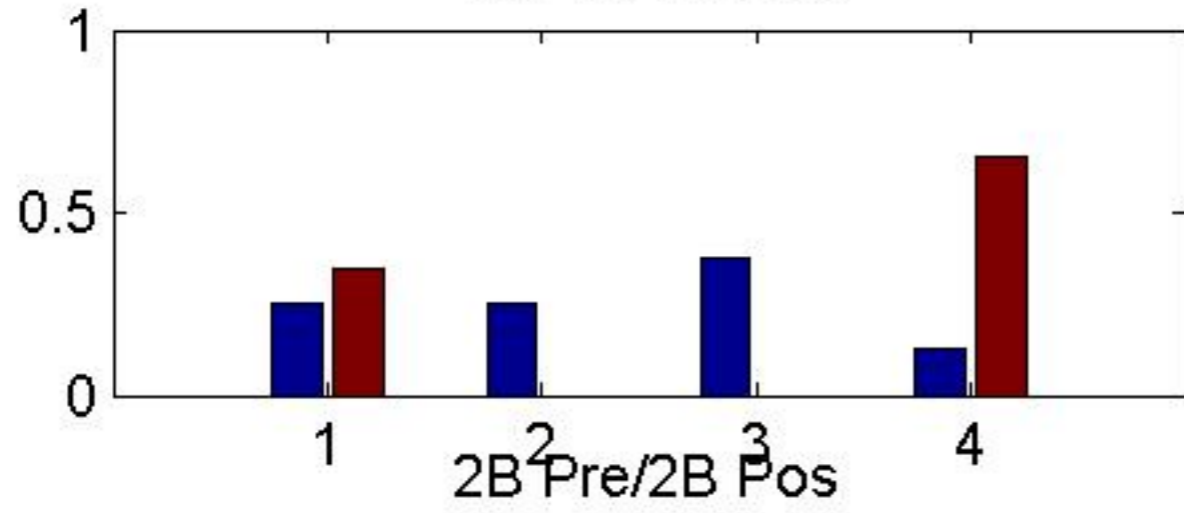
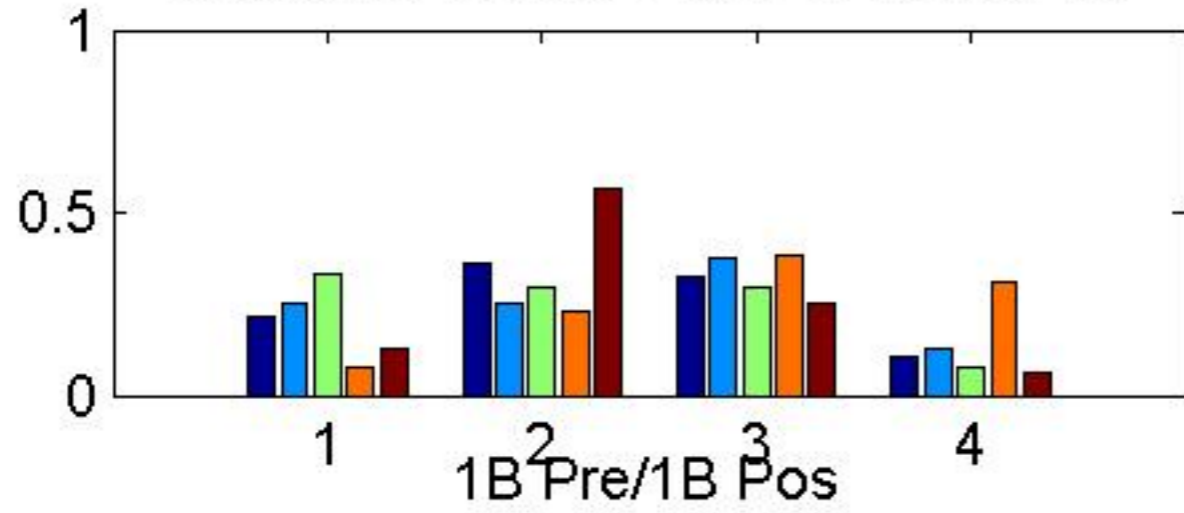
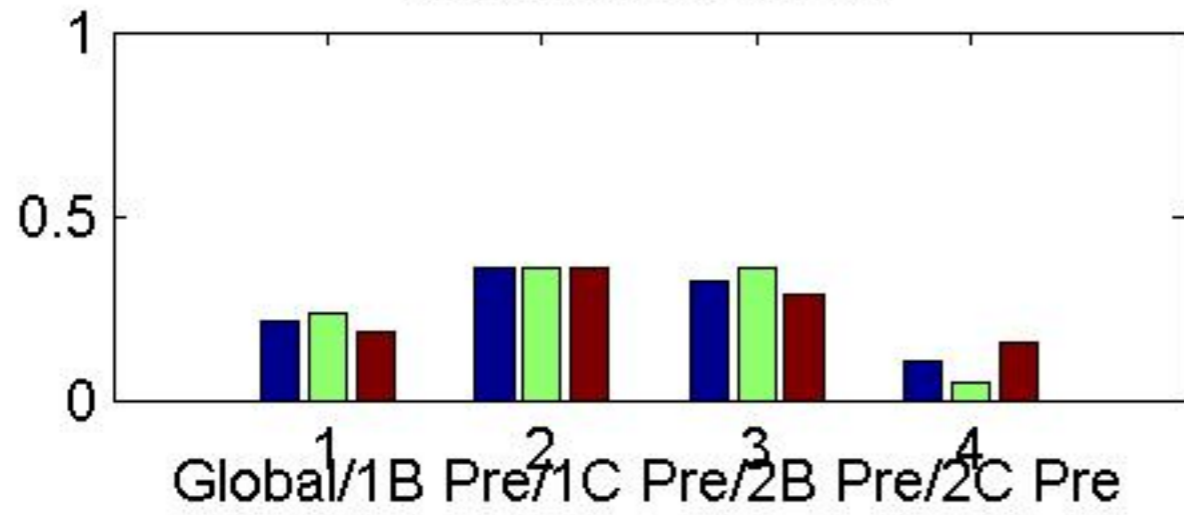
33. En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros
 Global/Chico/Chica



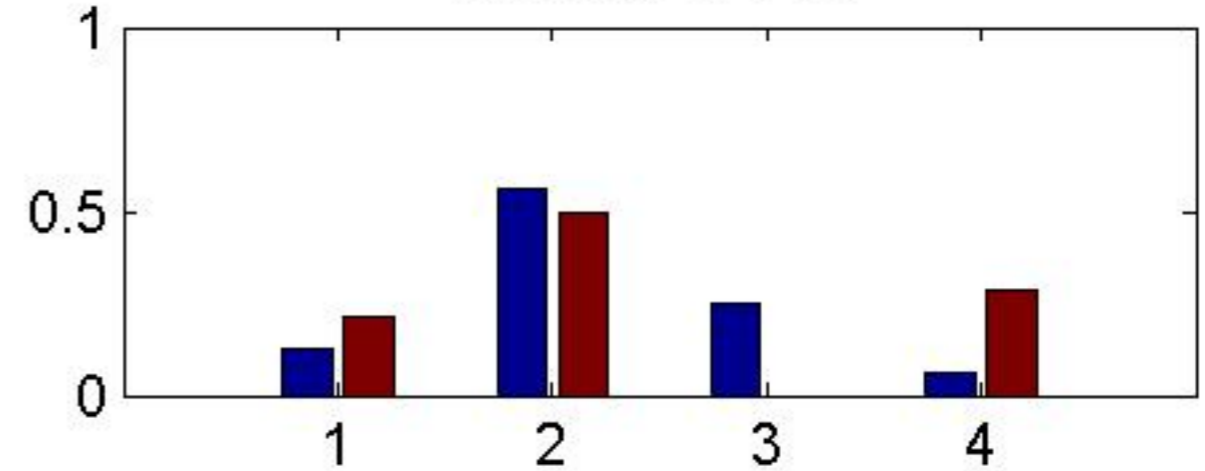
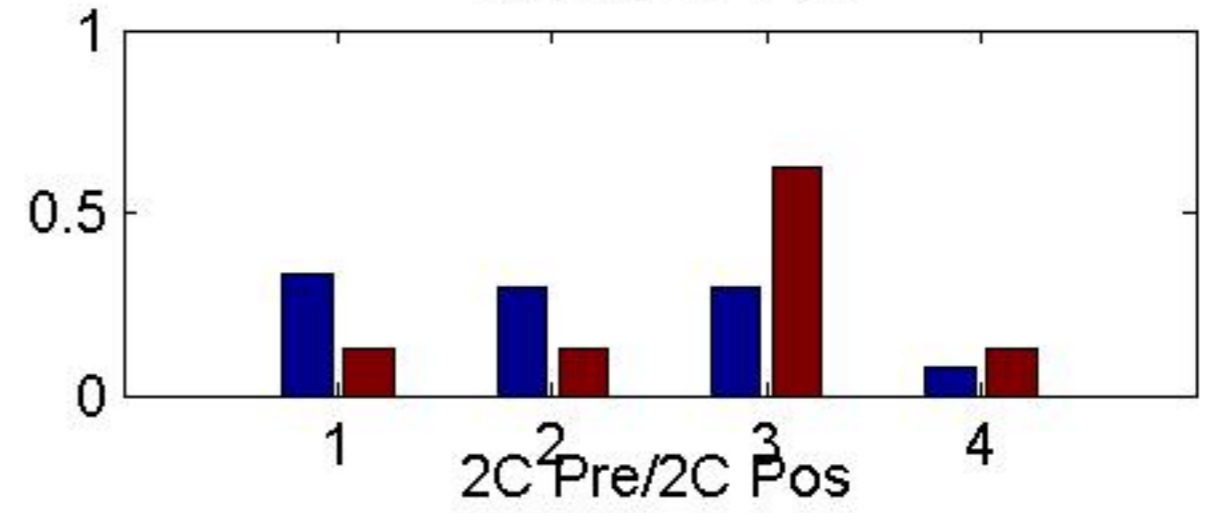
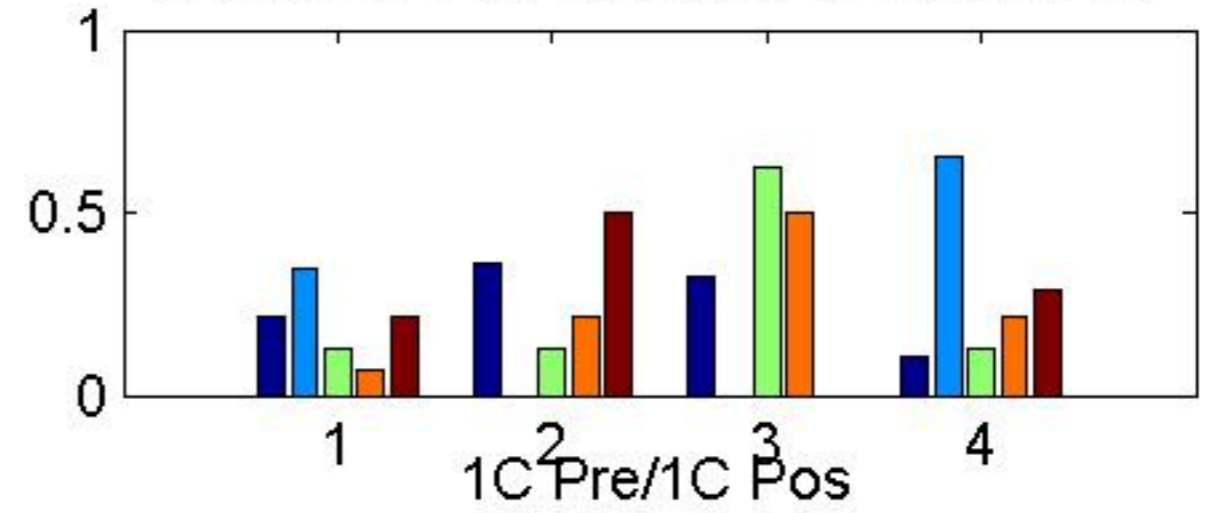
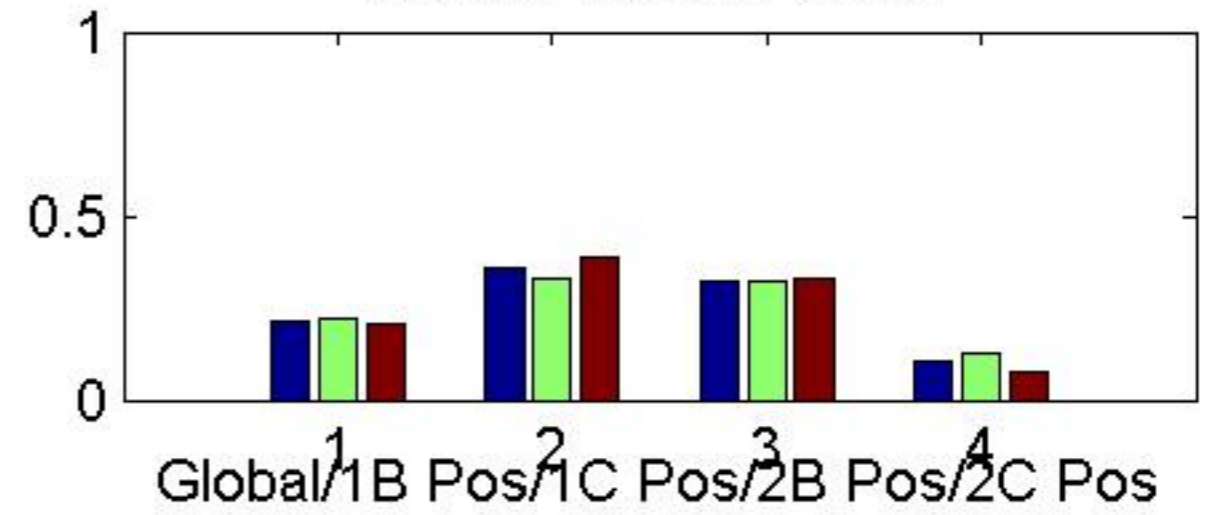
Global/Pretest/Posttest



34. Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos
 Global/Chico/Chica

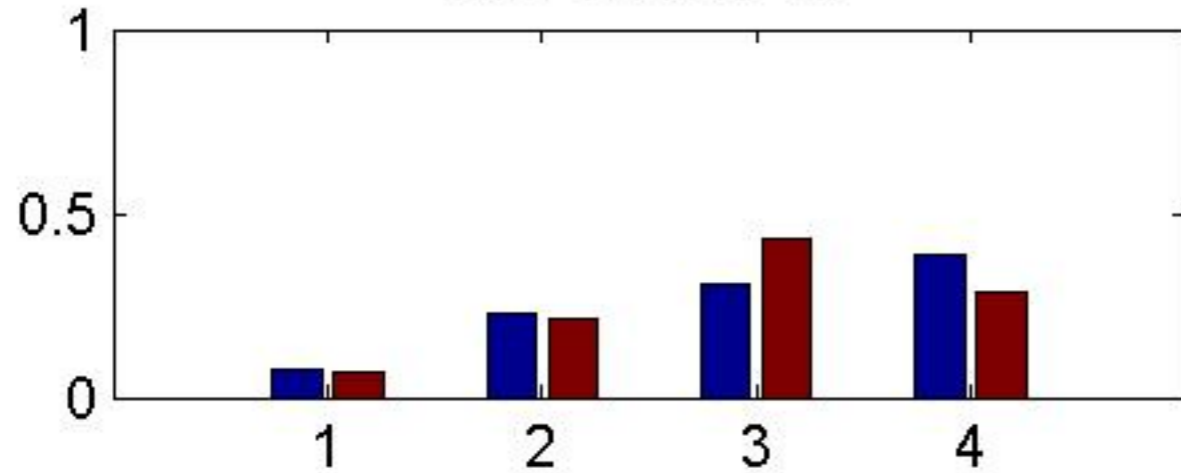
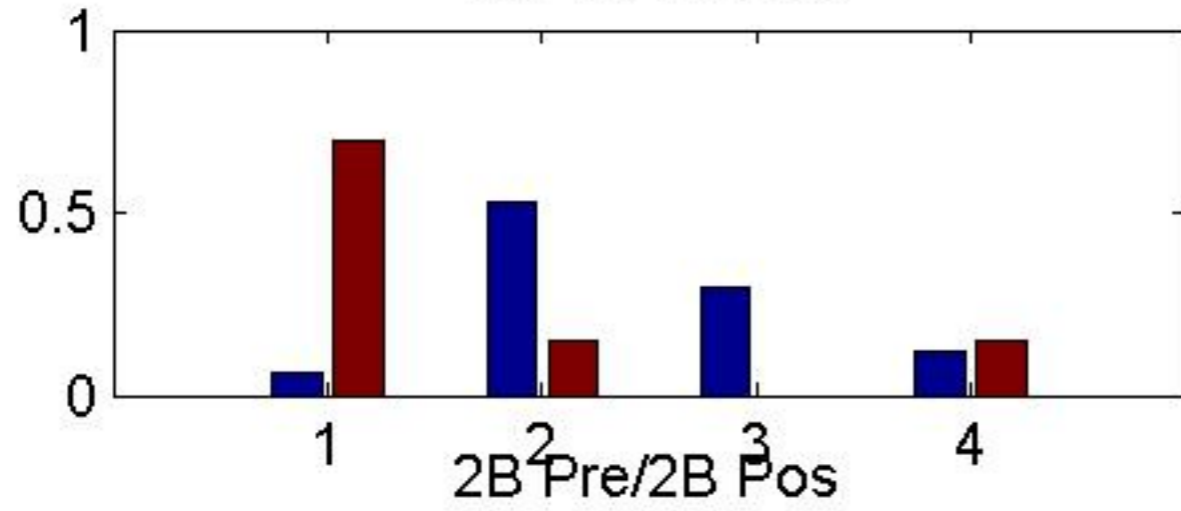
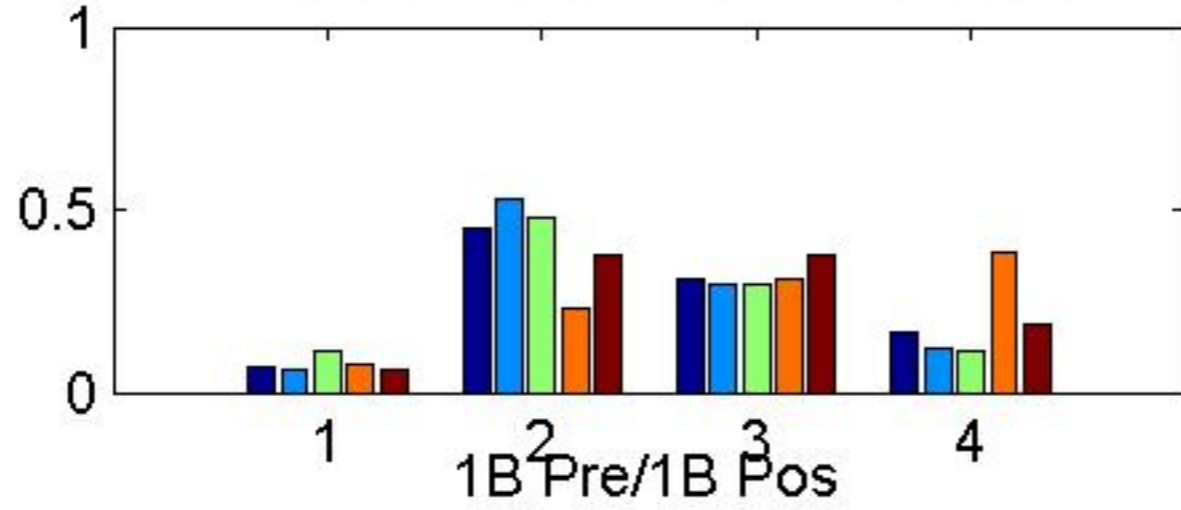
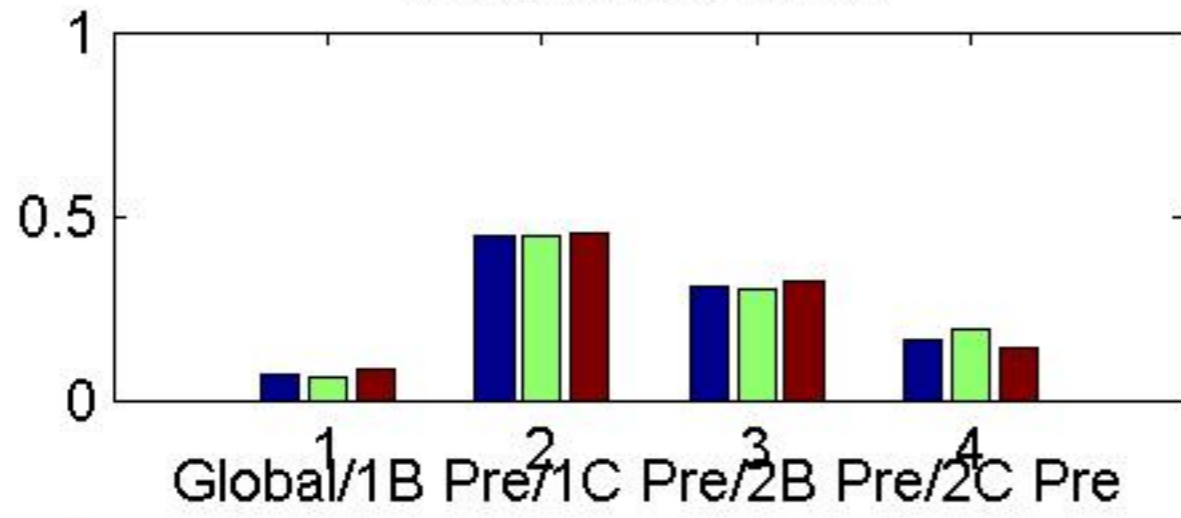


Global/Pretest/Posttest

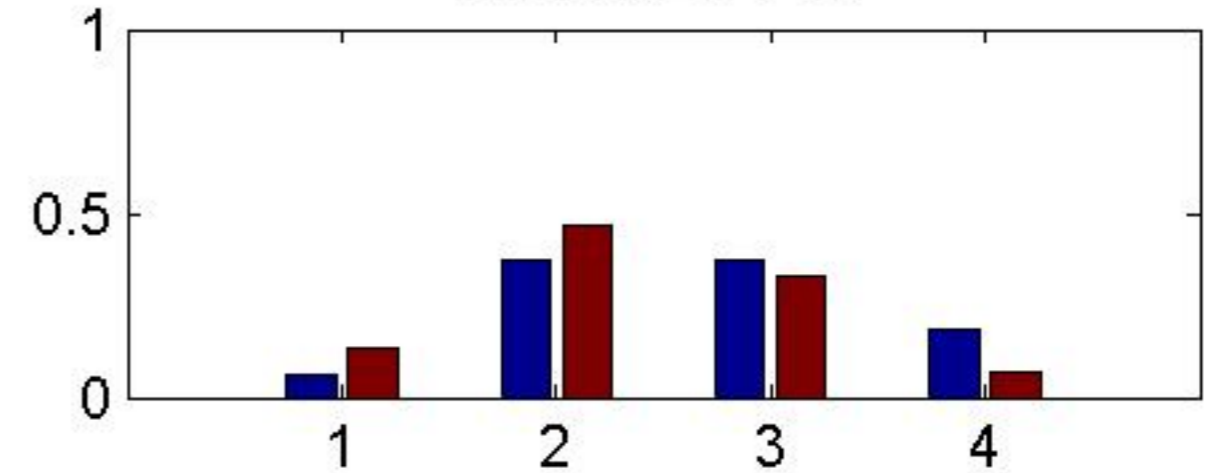
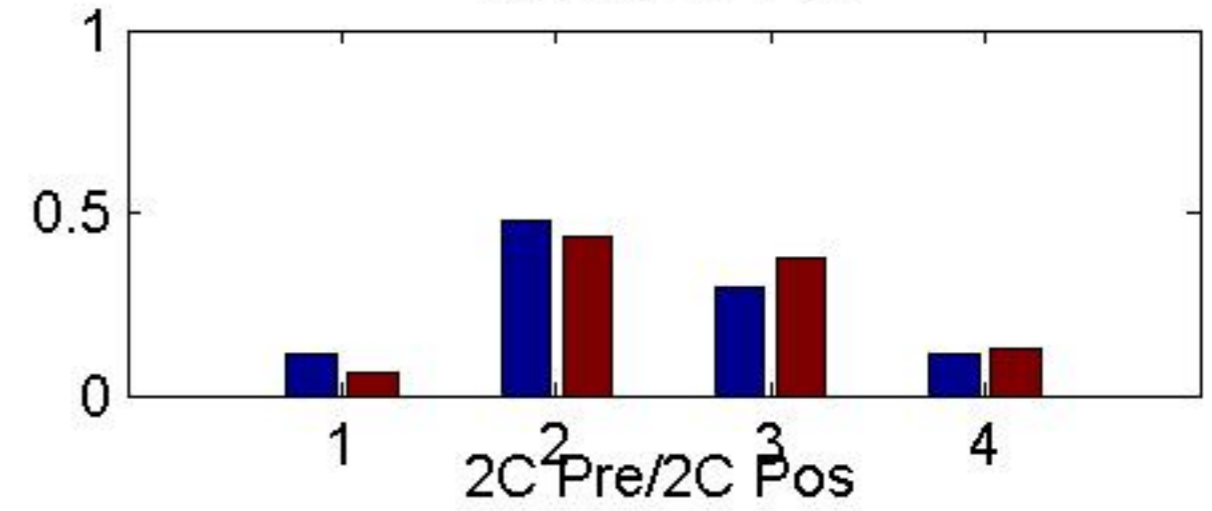
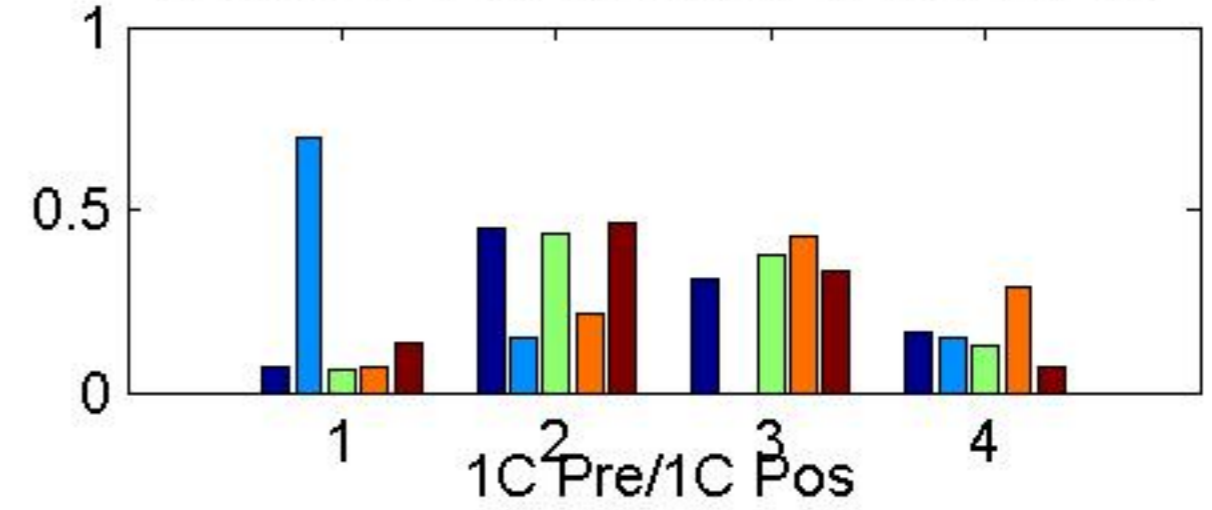
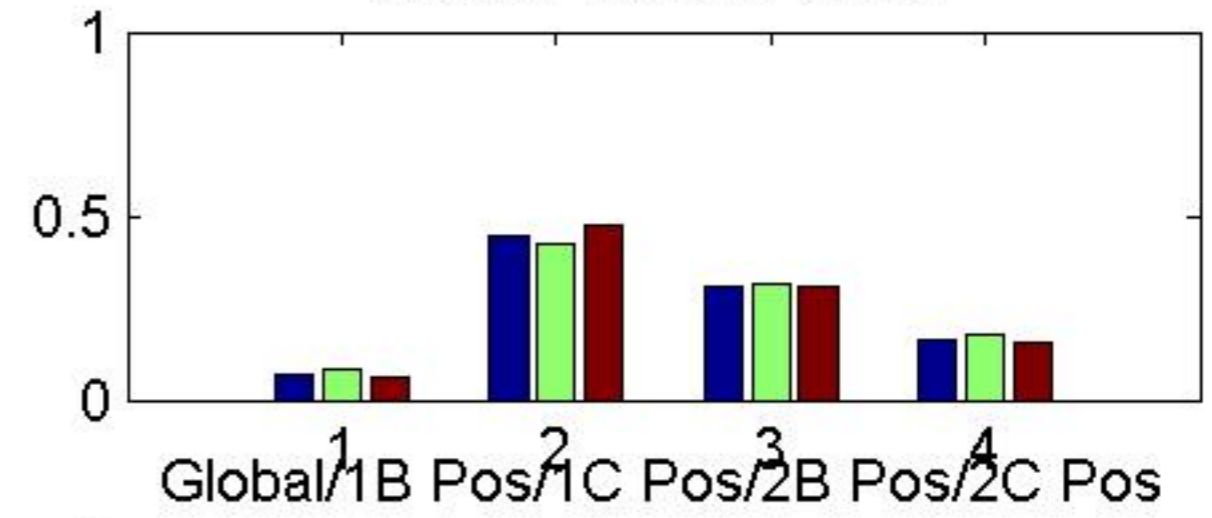


35. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros

Global/Chico/Chica

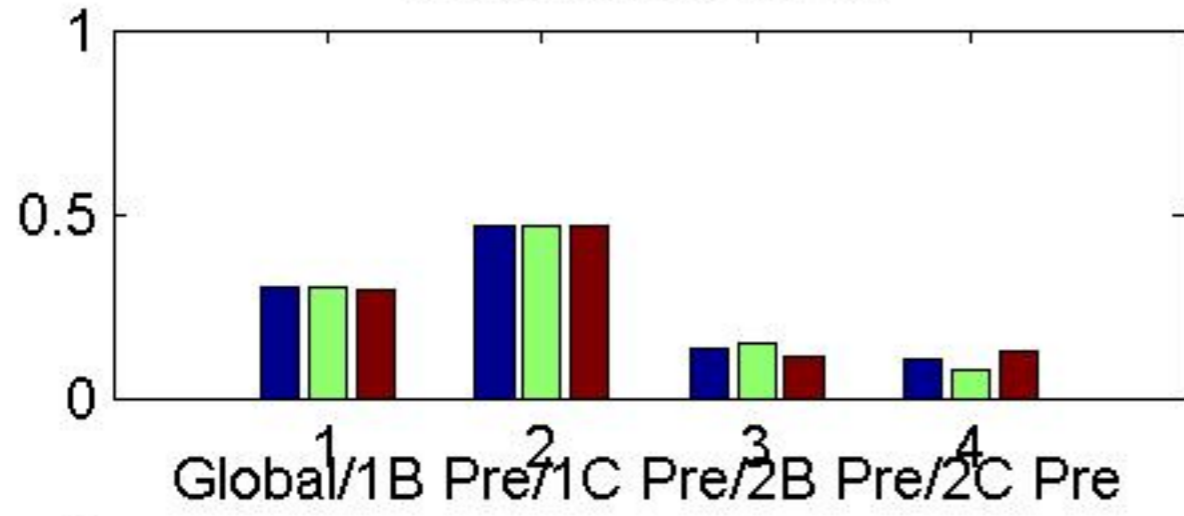


Global/Pretest/Postest

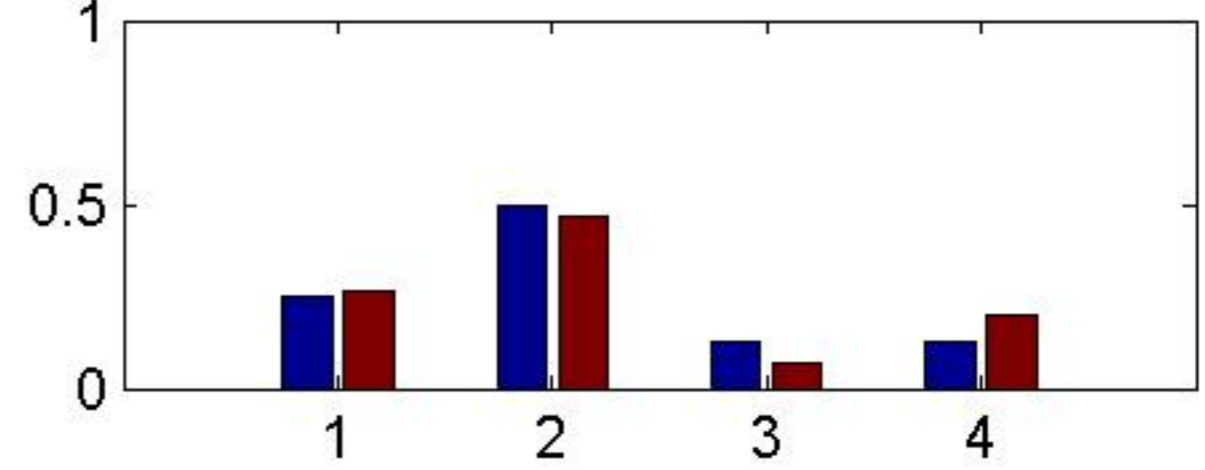
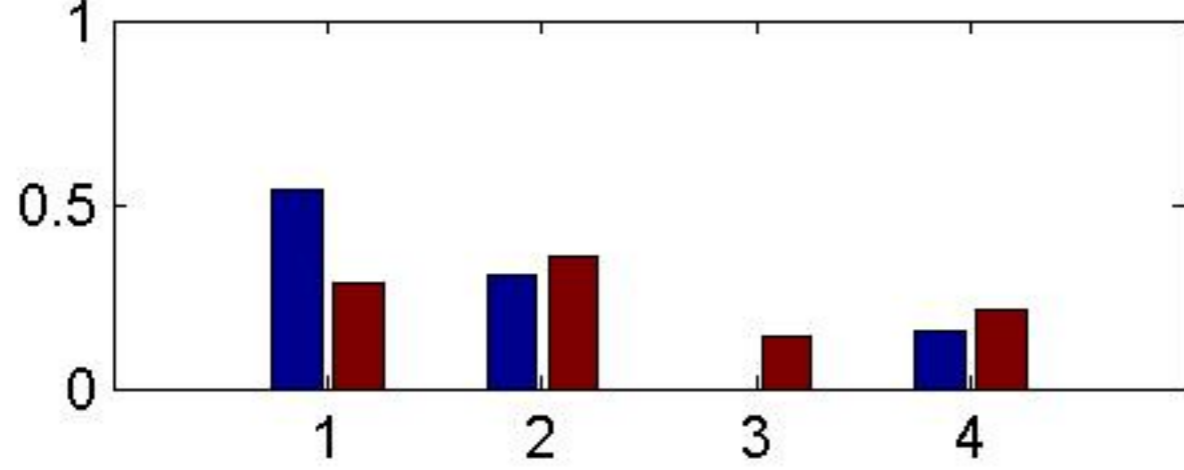
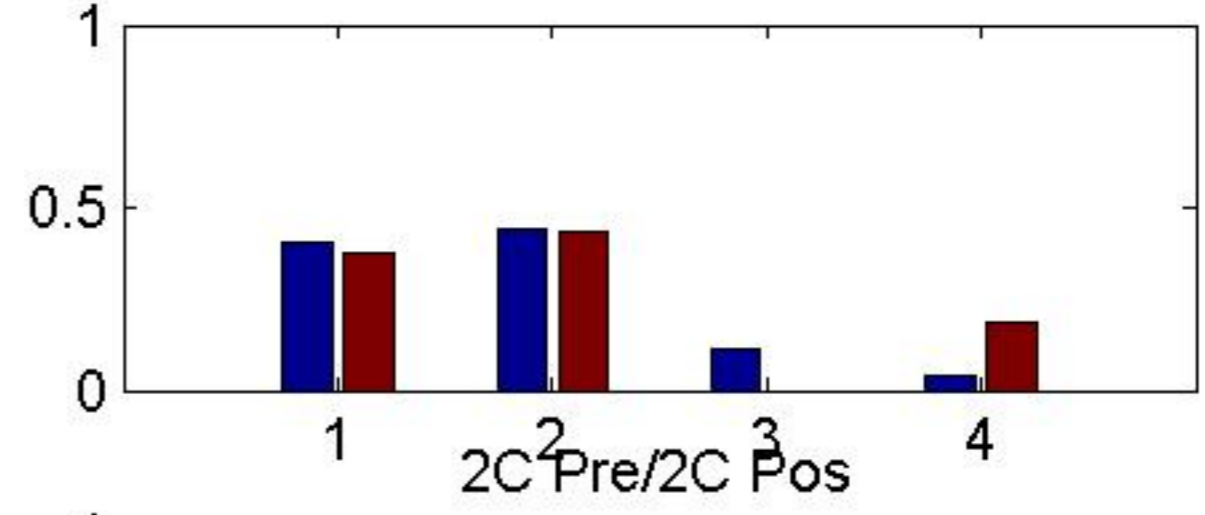
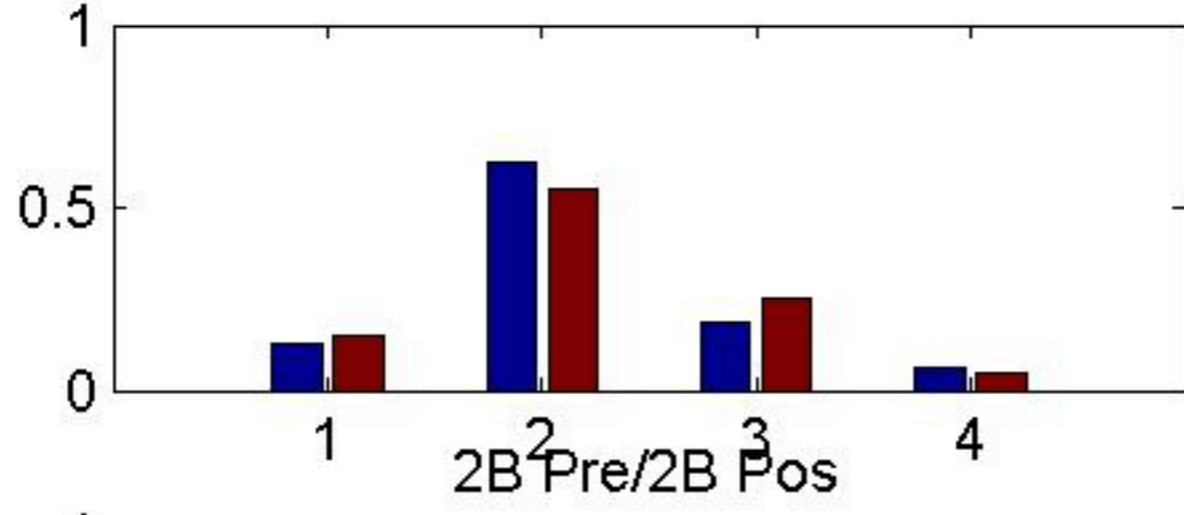
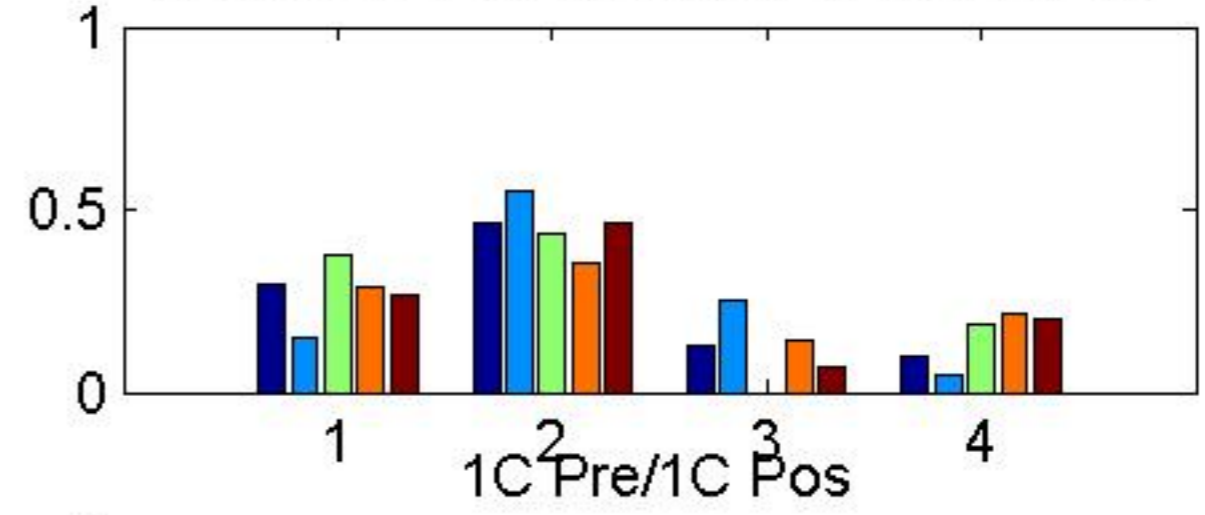
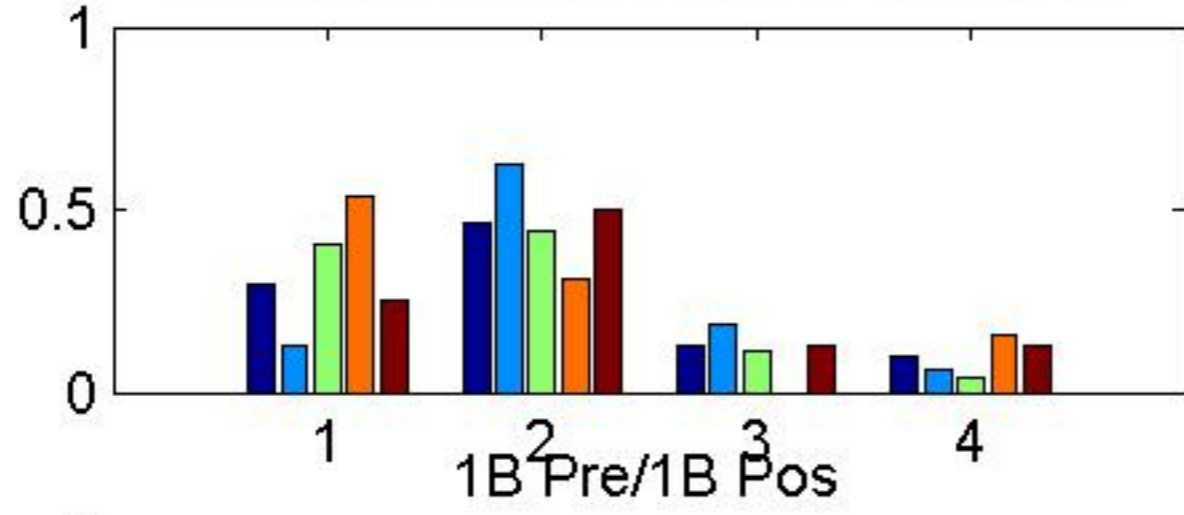
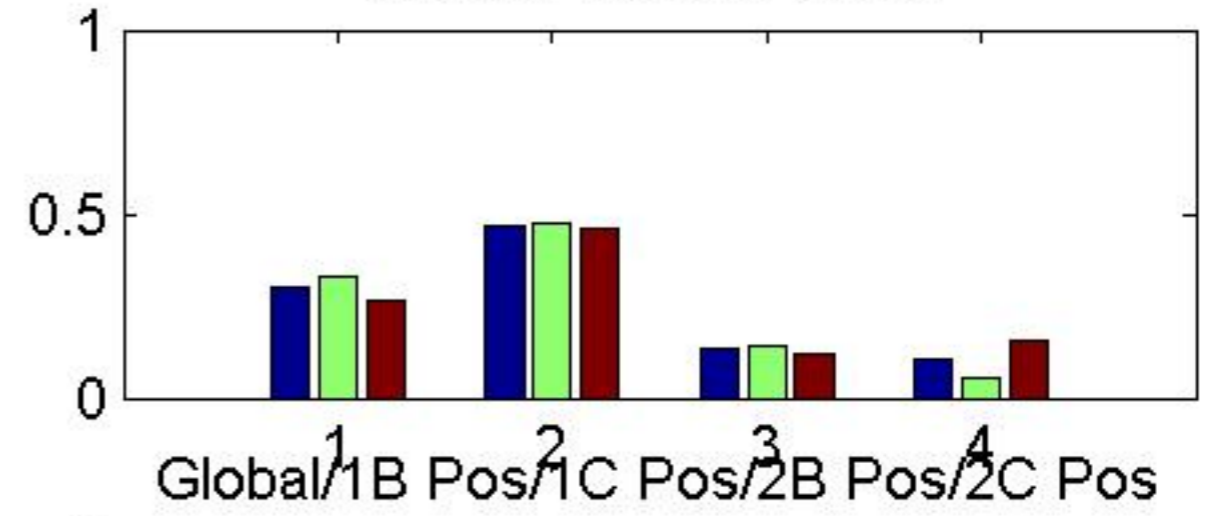


36. En esta clase se propician debates

Global/Chico/Chica

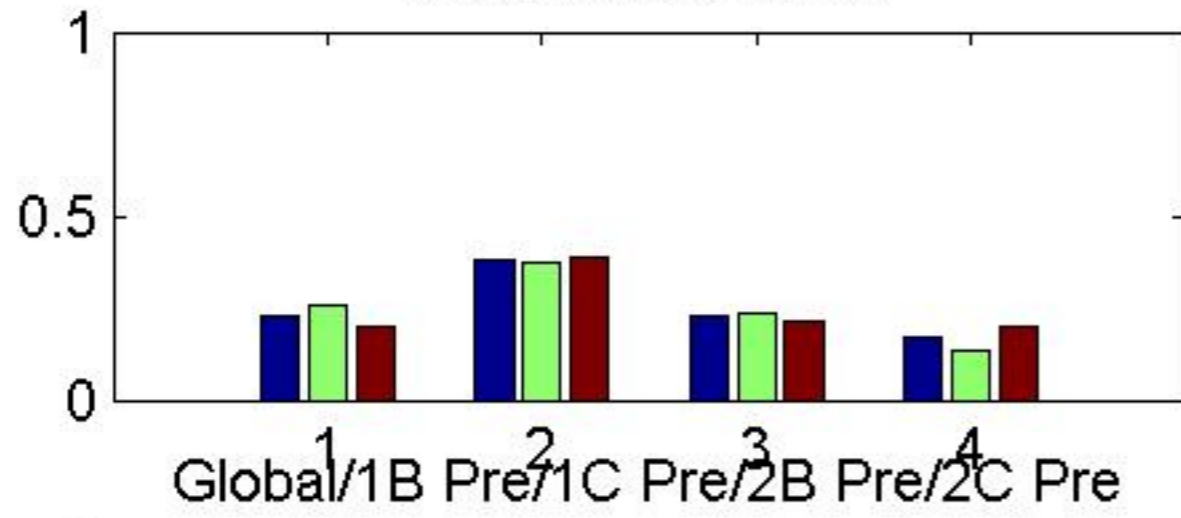


Global/Pretest/Posttest

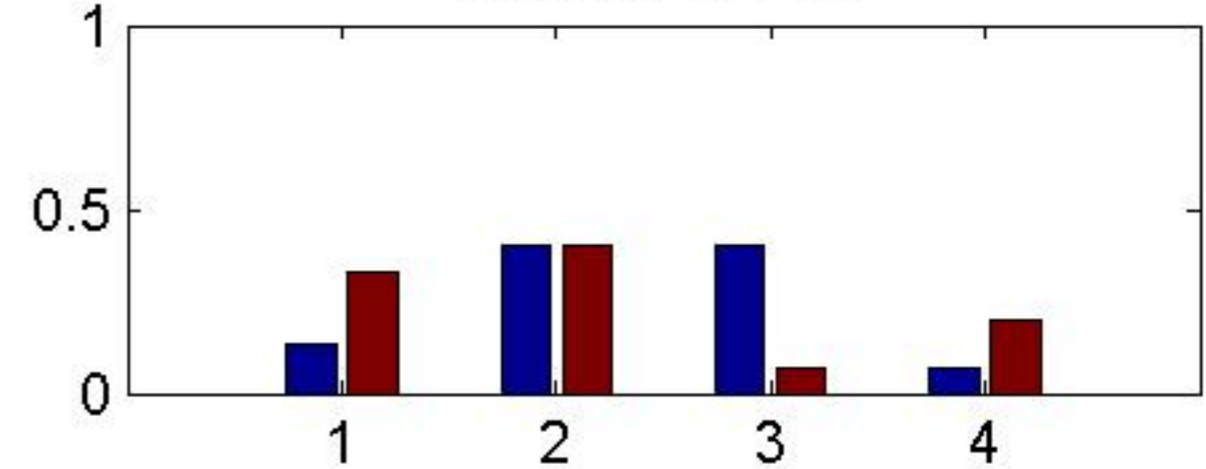
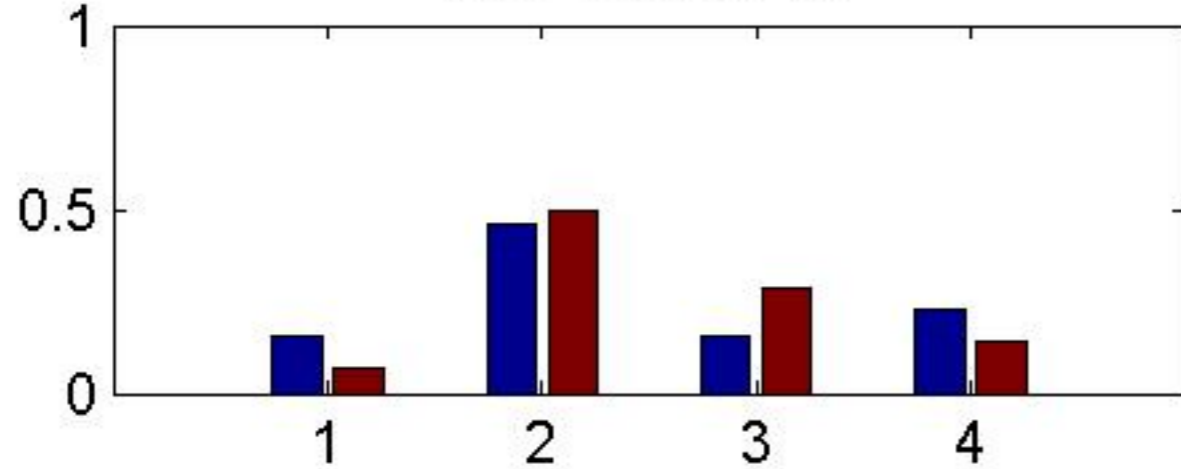
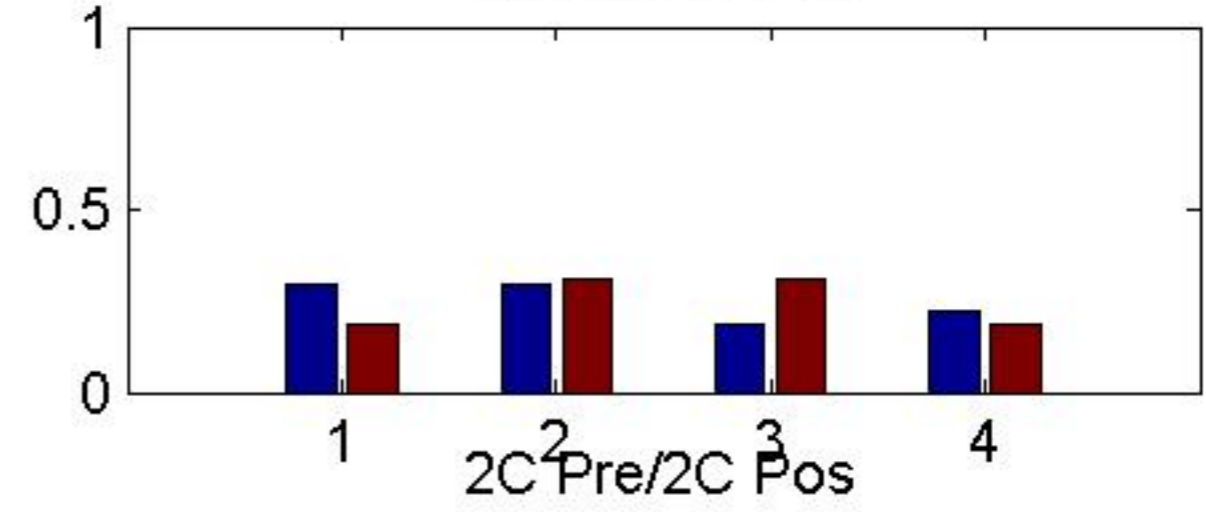
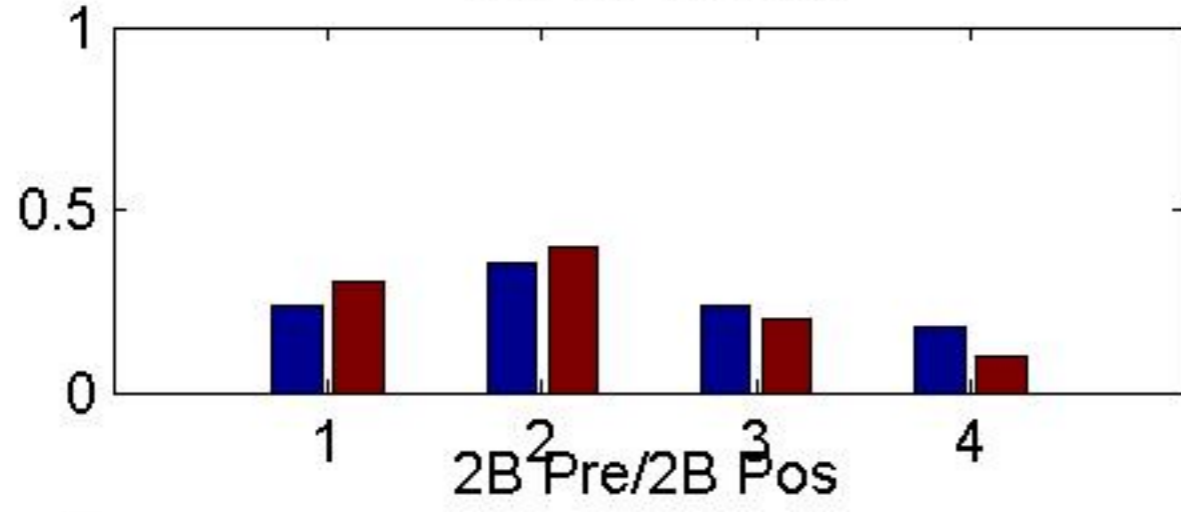
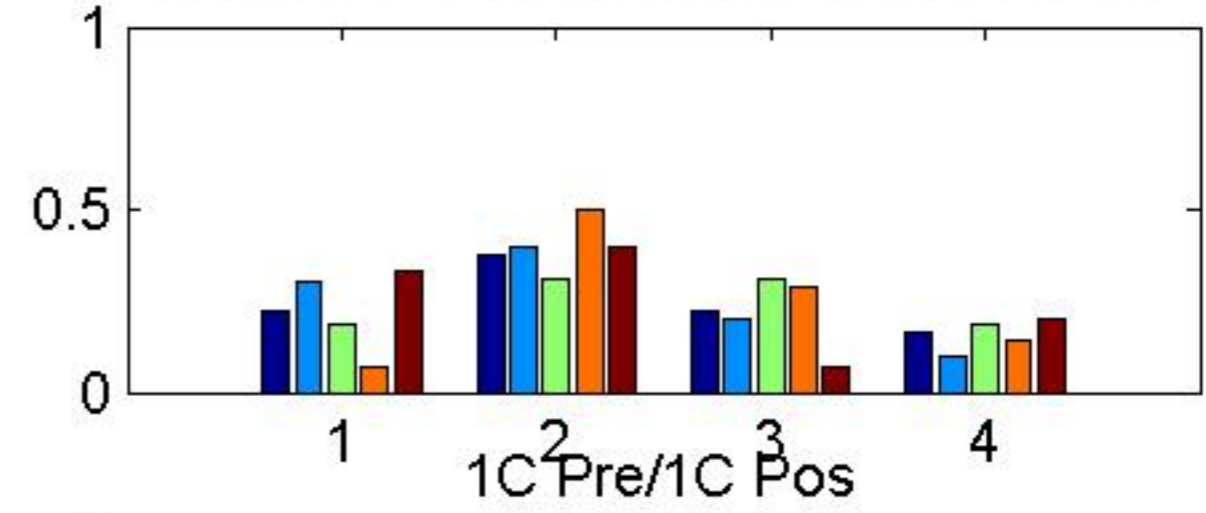
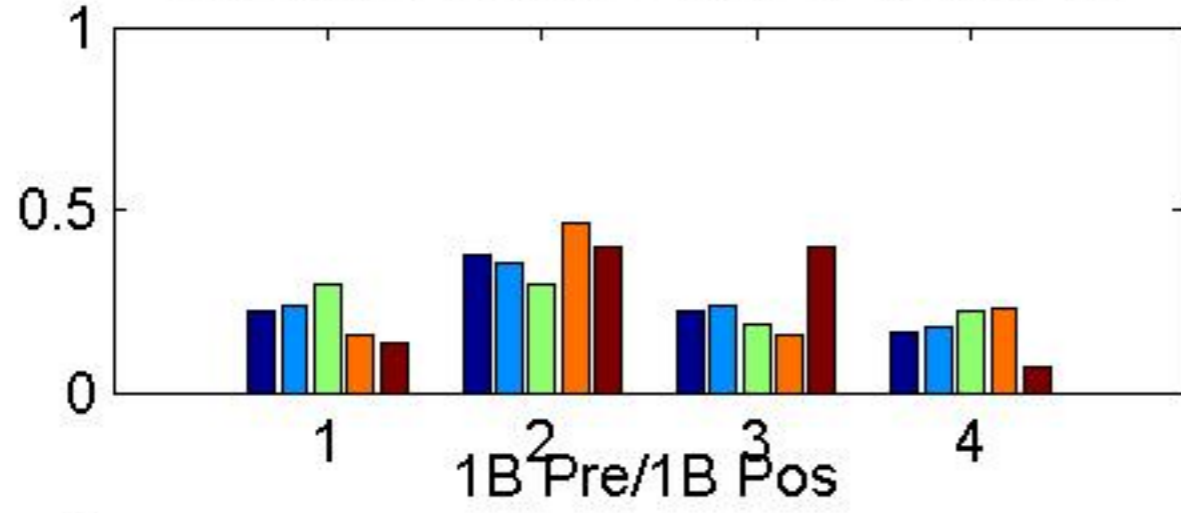
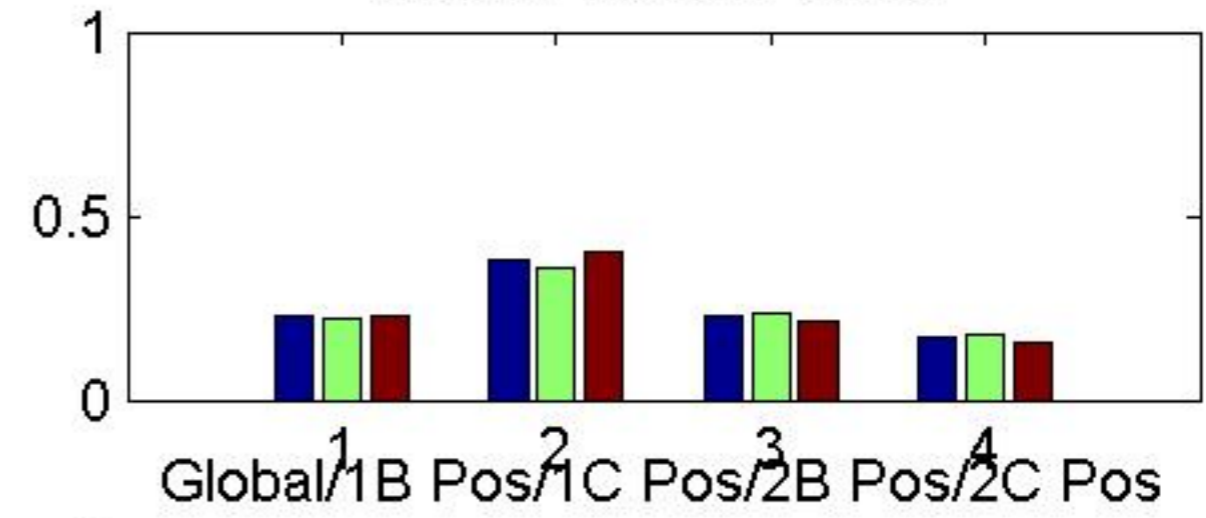


37. En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta

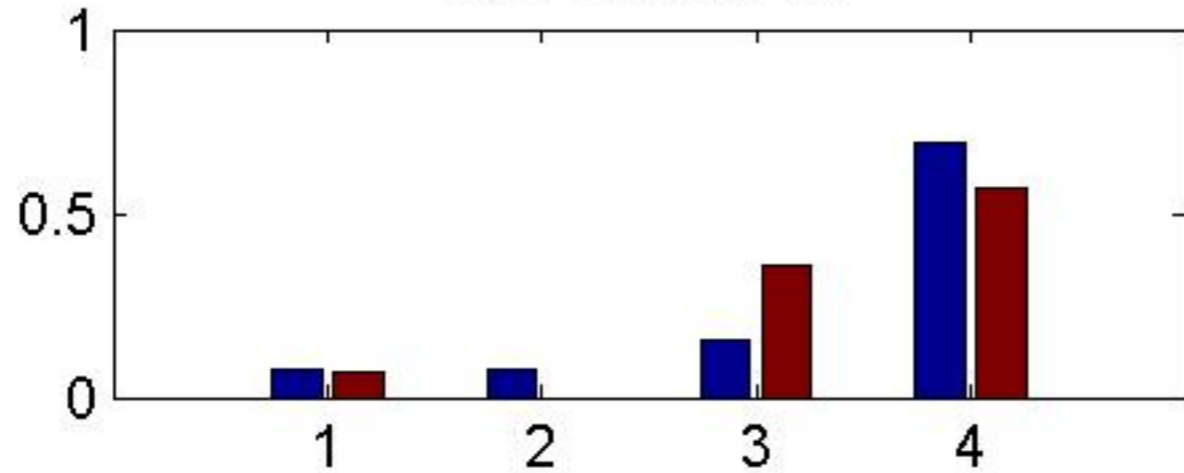
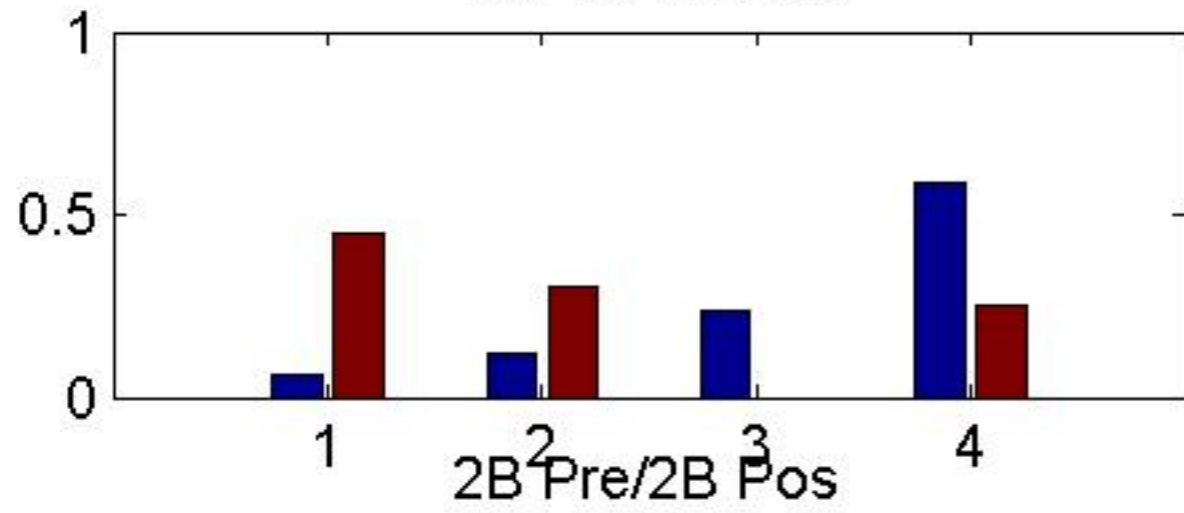
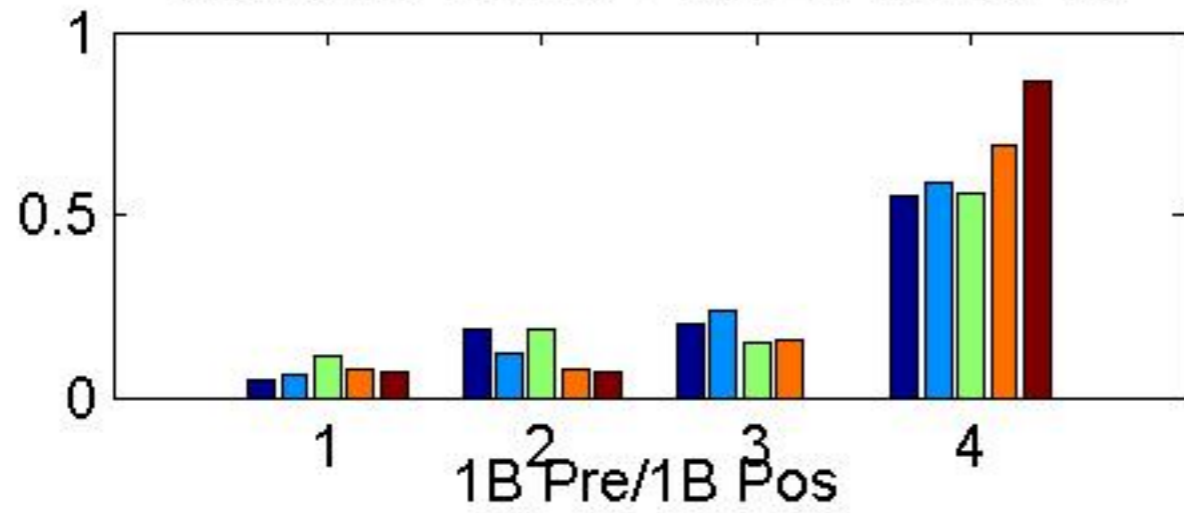
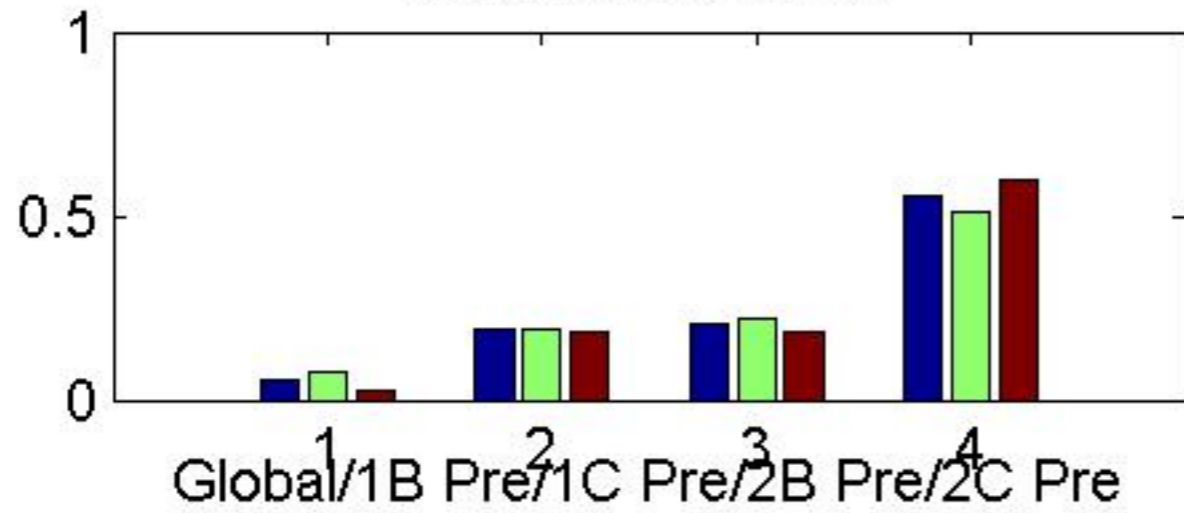
Global/Chico/Chica



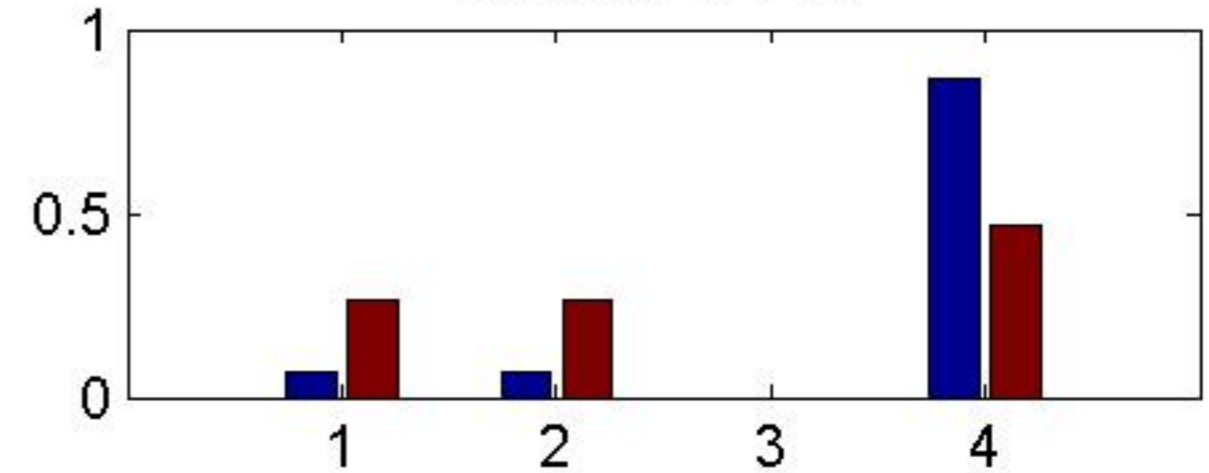
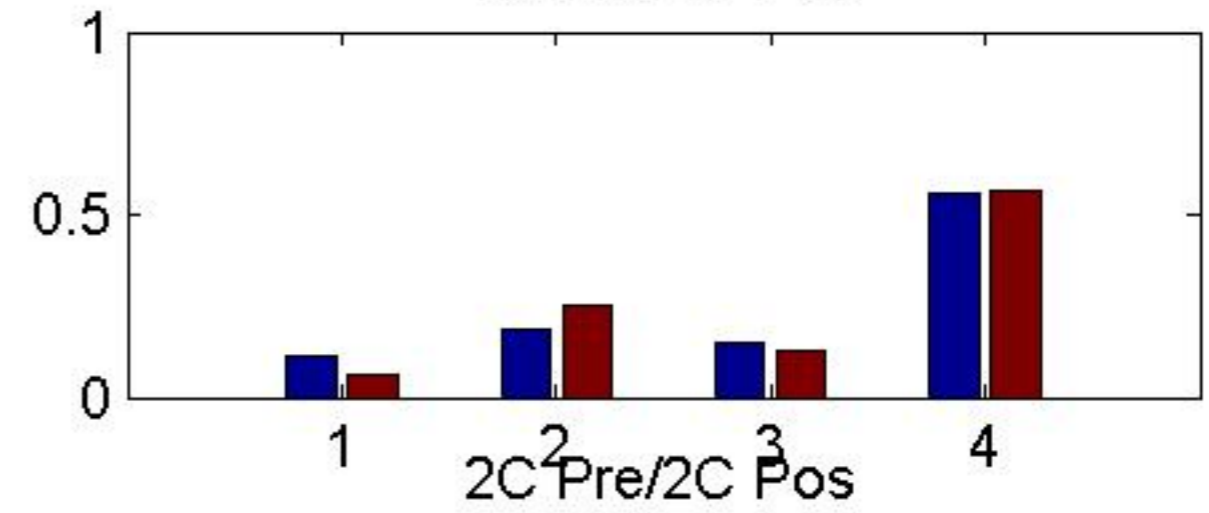
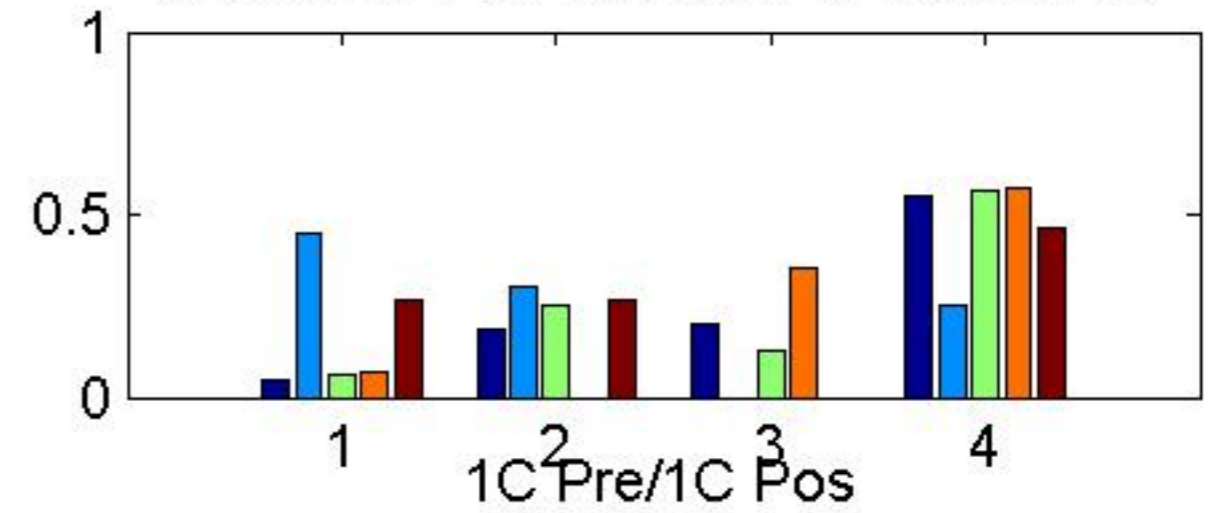
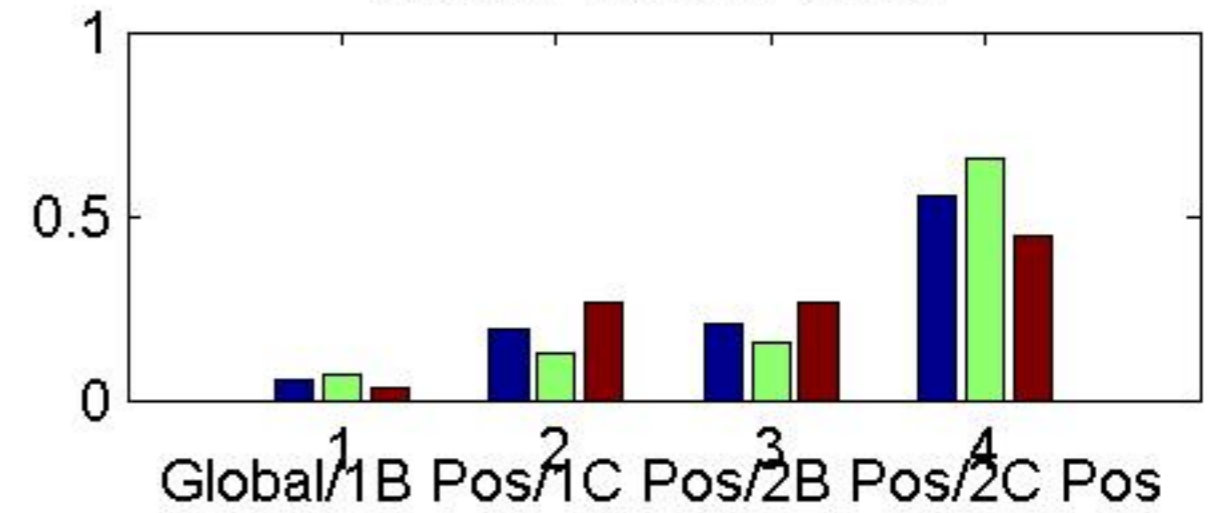
Global/Pretest/Postest



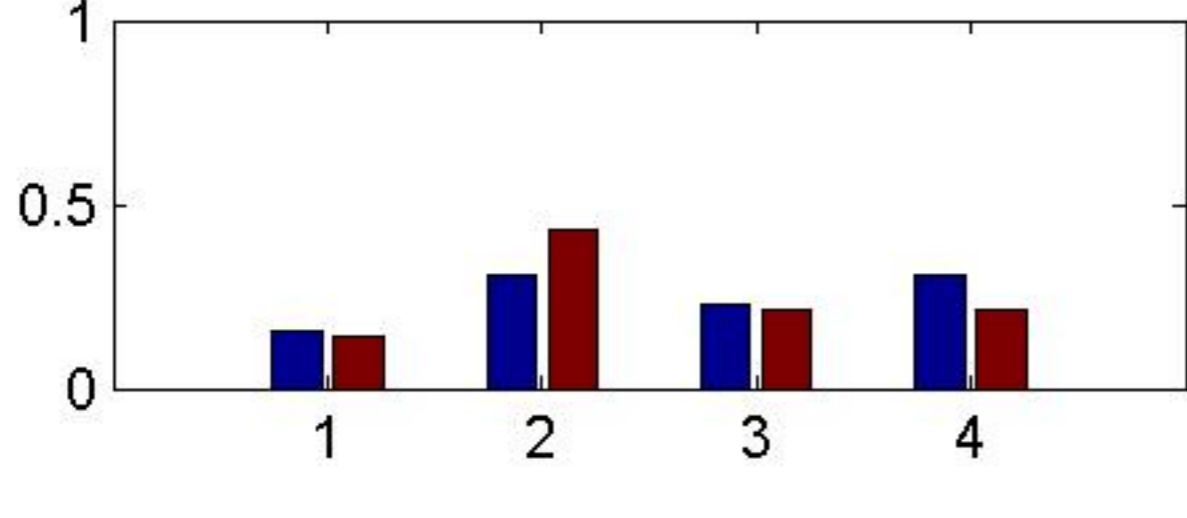
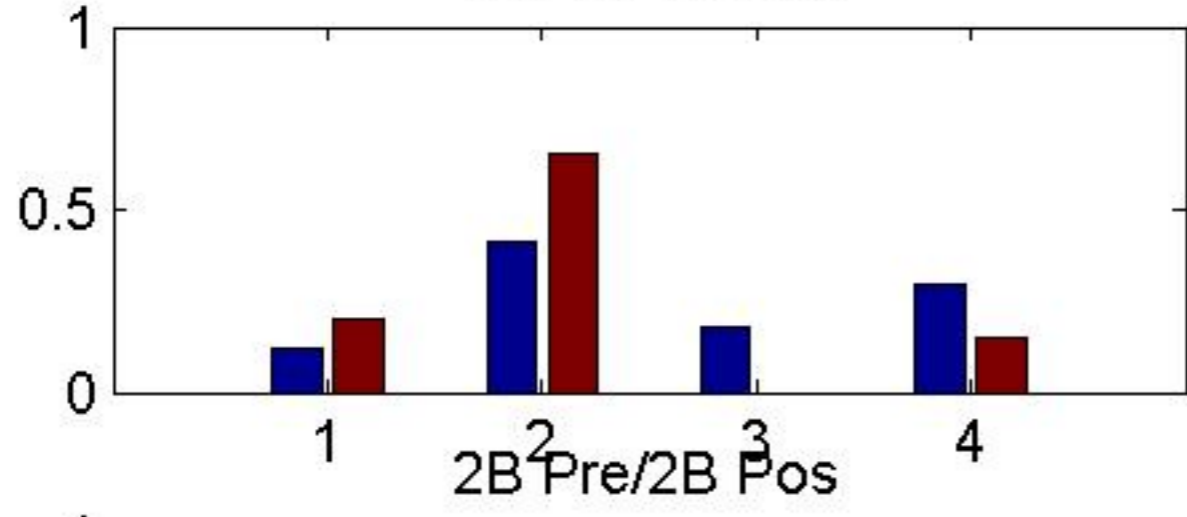
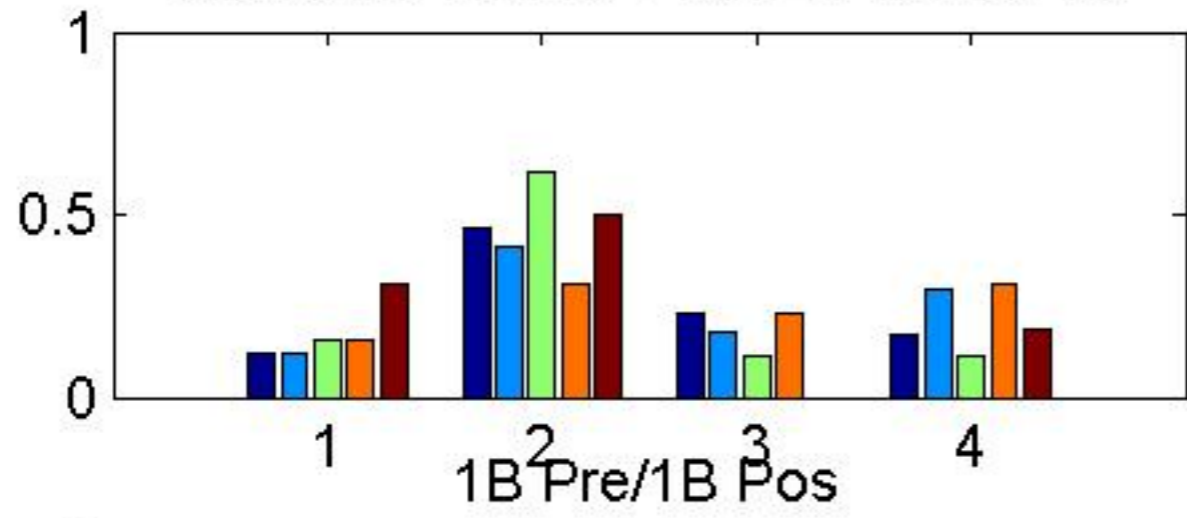
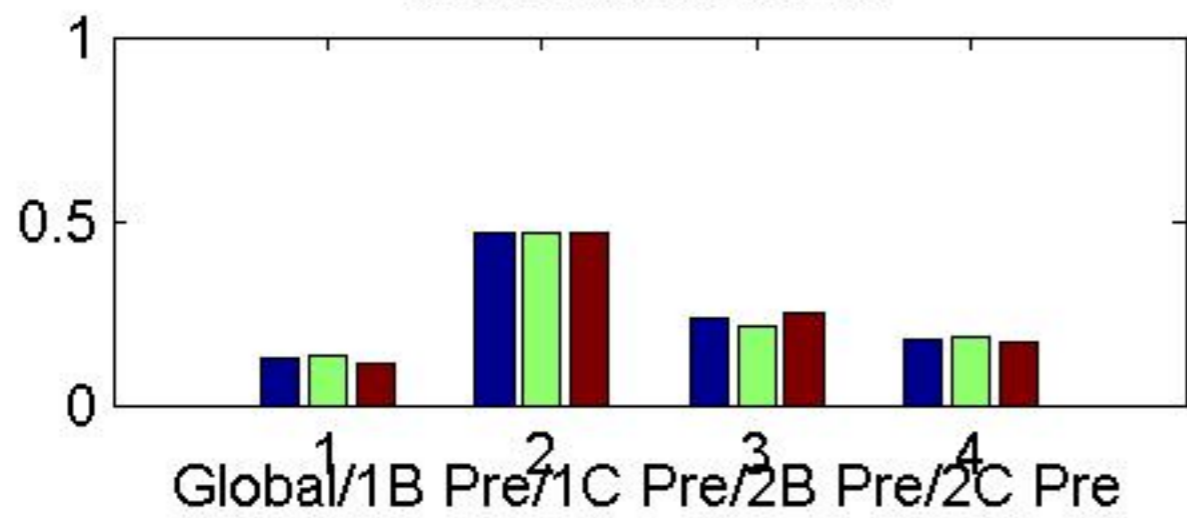
38. En esta clase los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas
 Global/Chico/Chica



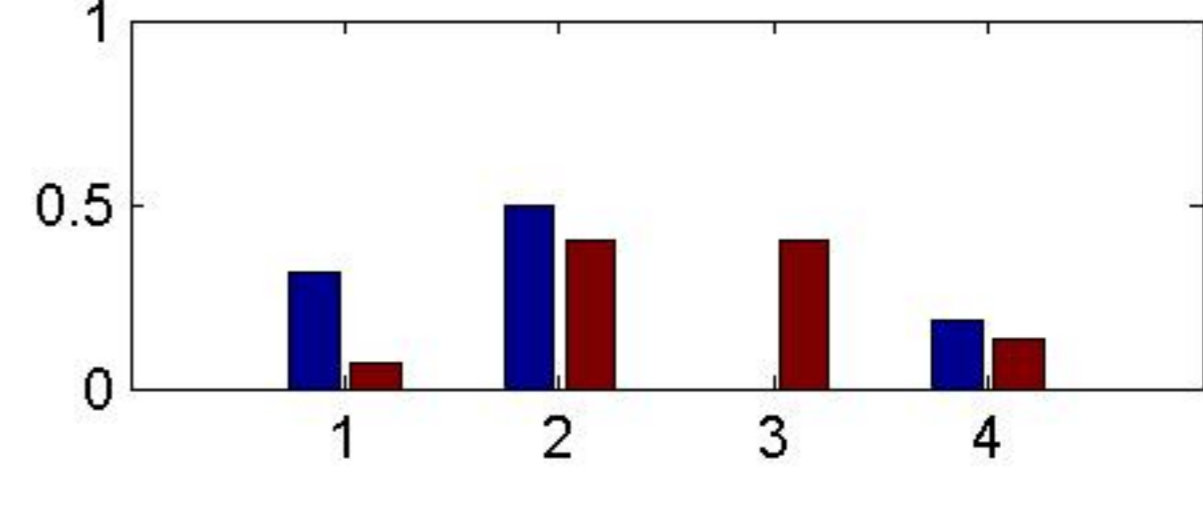
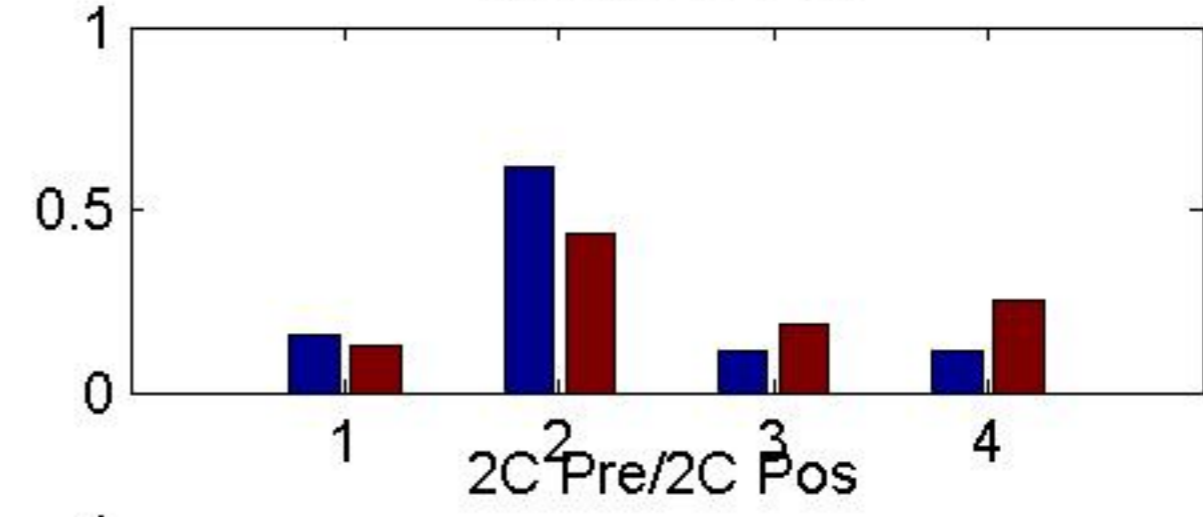
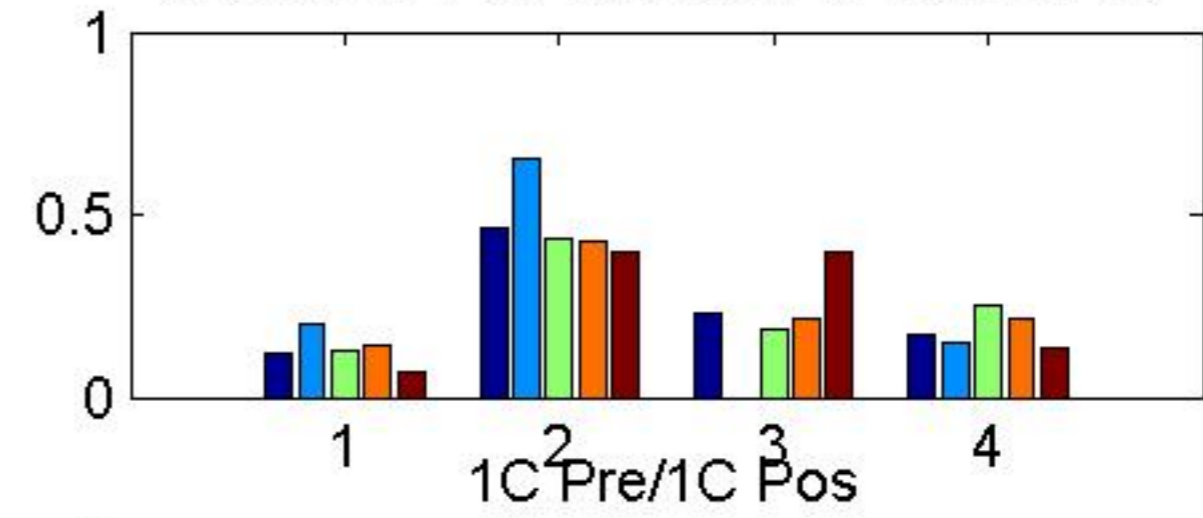
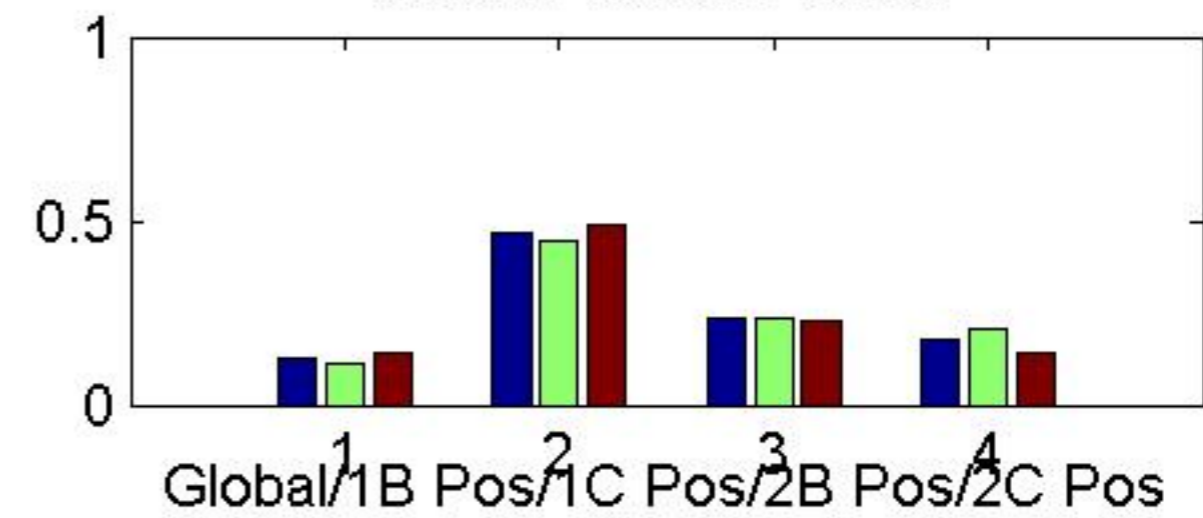
Global/Pretest/Postest



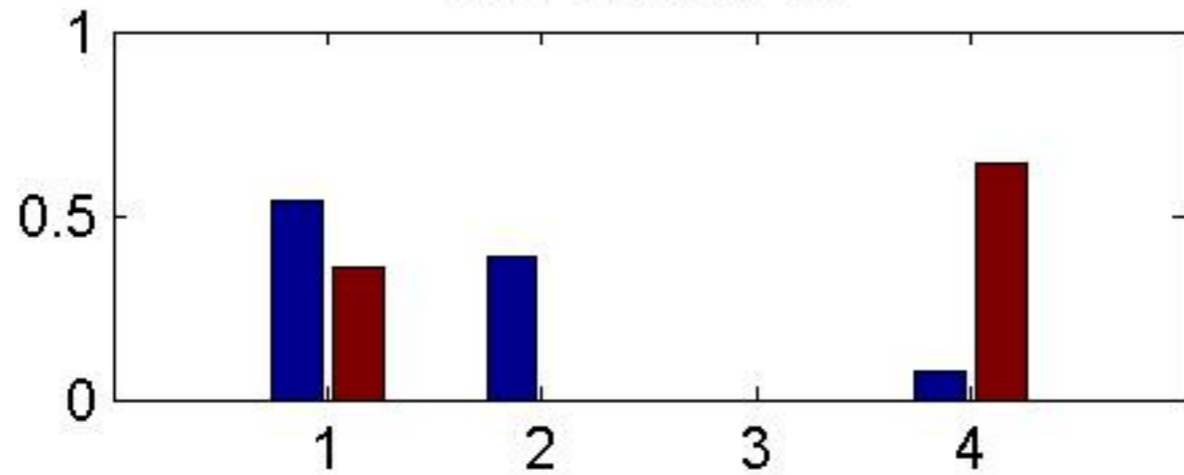
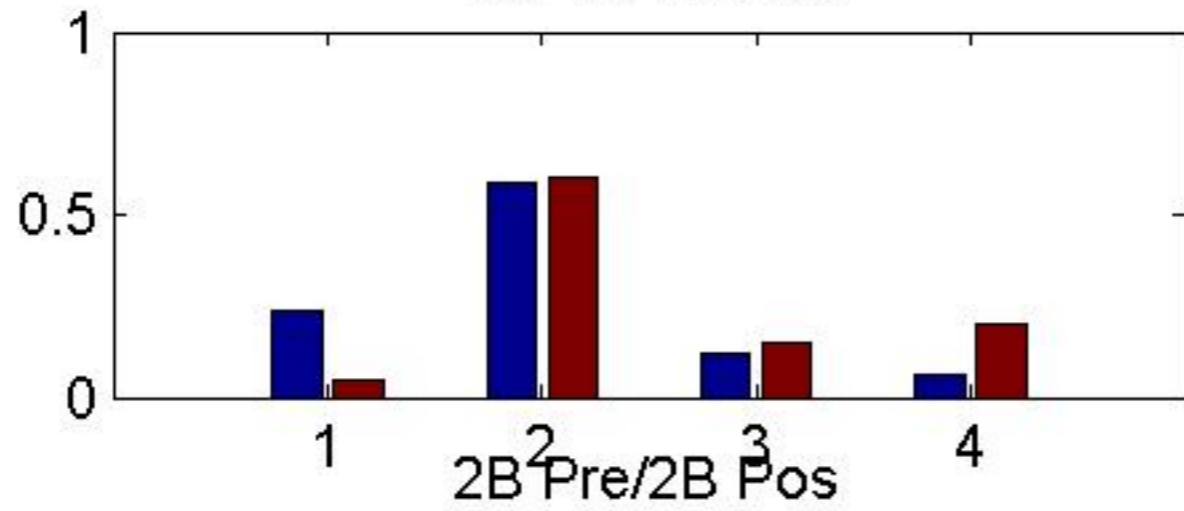
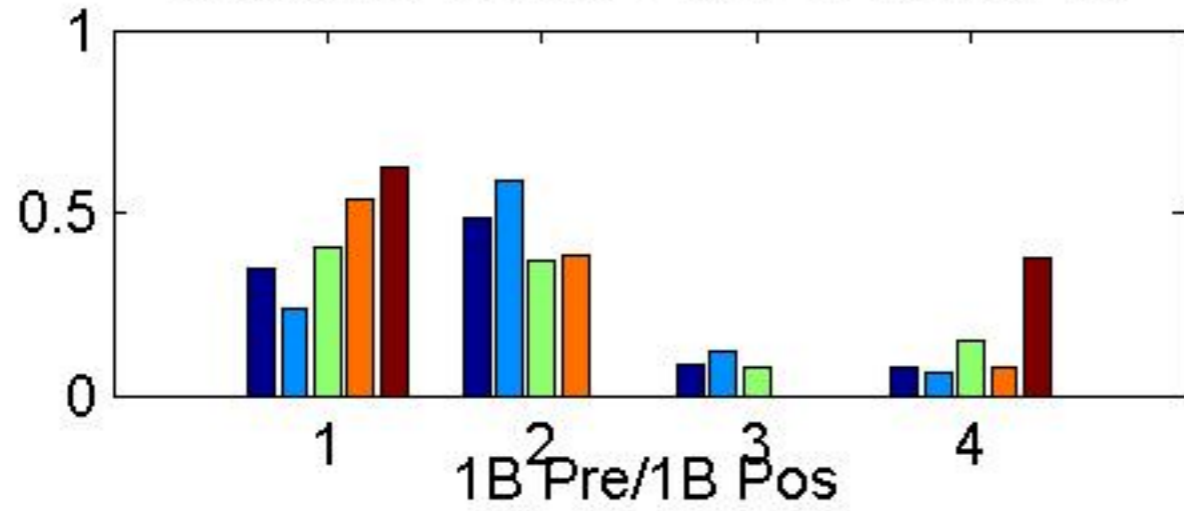
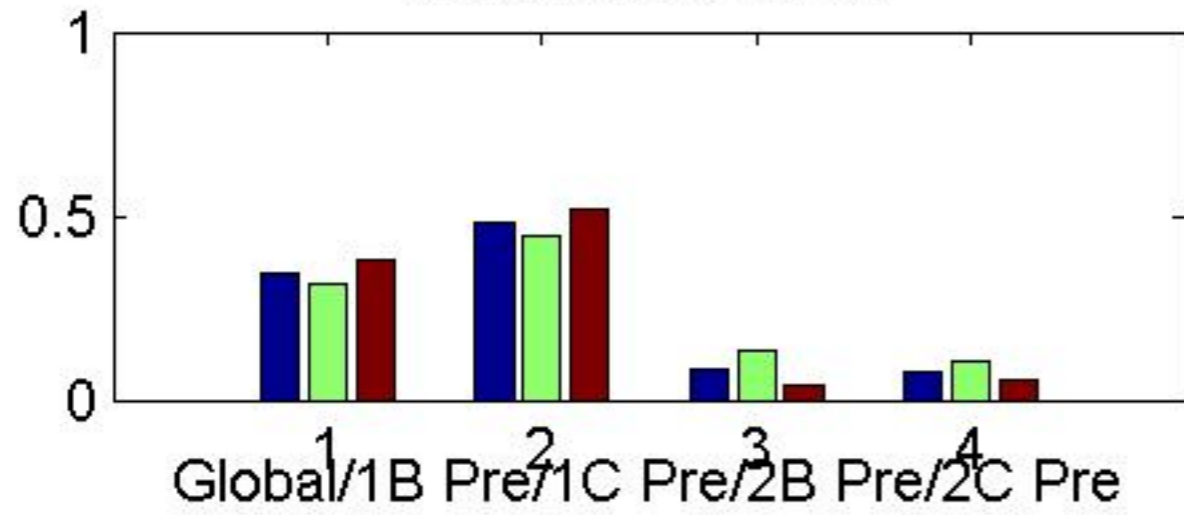
39. En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros
 Global/Chico/Chica



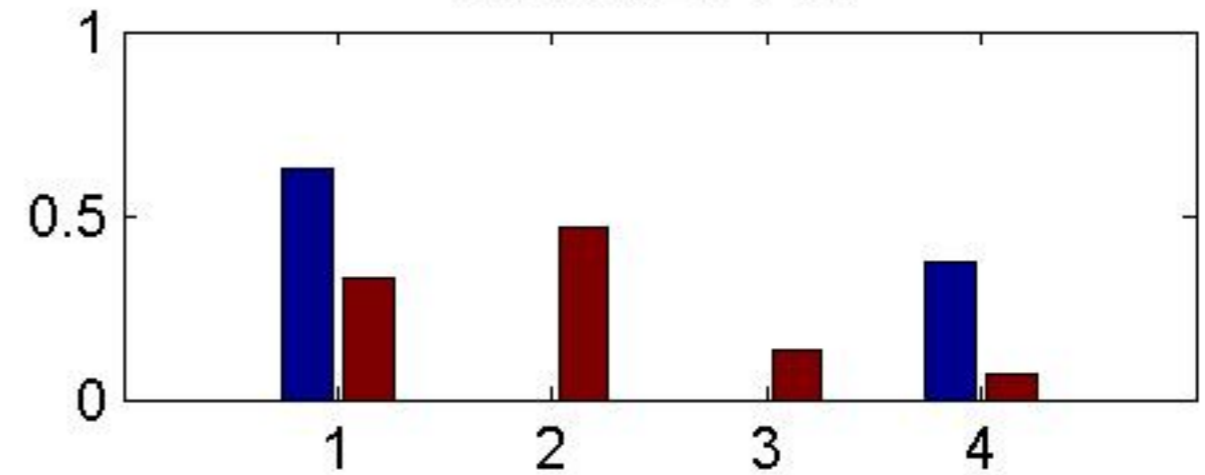
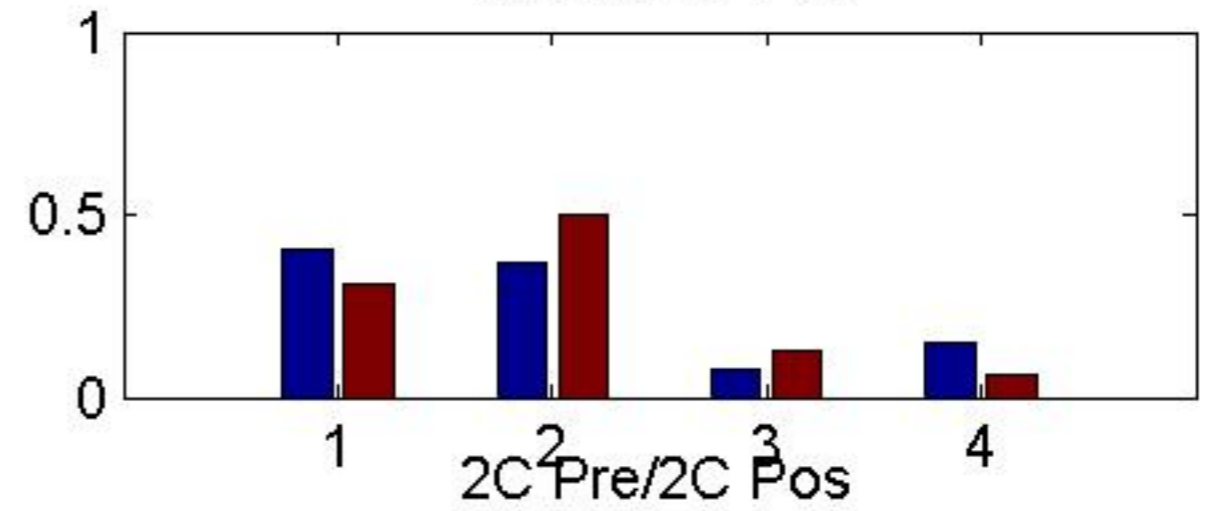
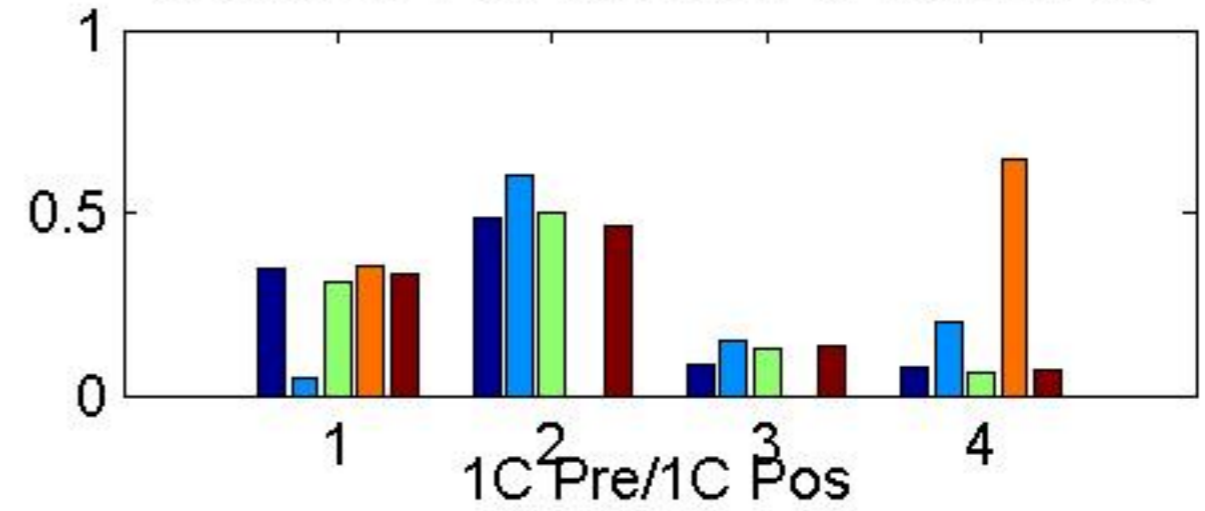
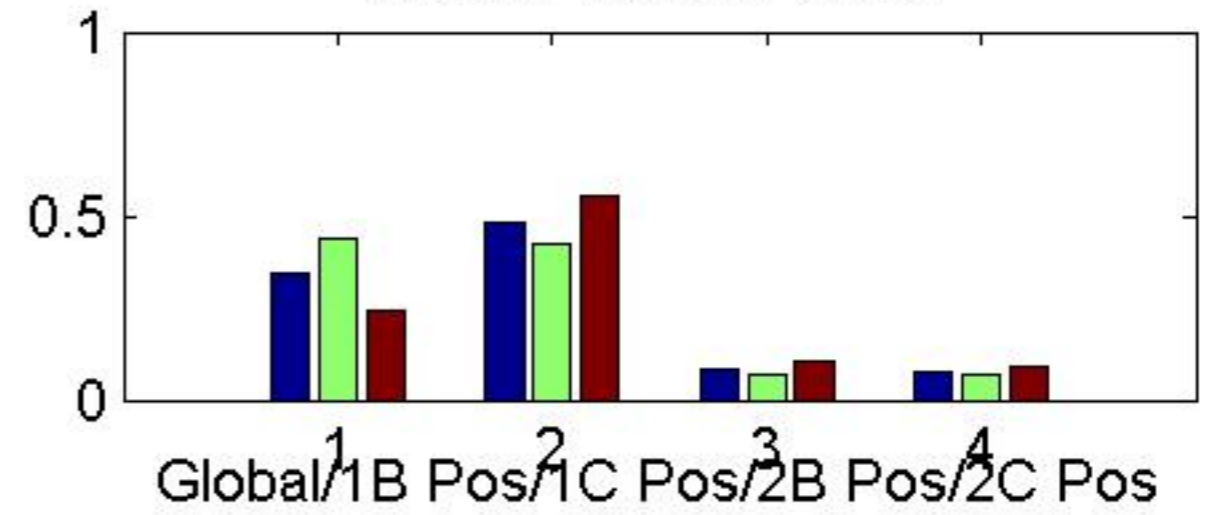
Global/Pretest/Postest



40. Creo que nuestros profesores no nos escuchan
Global/Chico/Chica

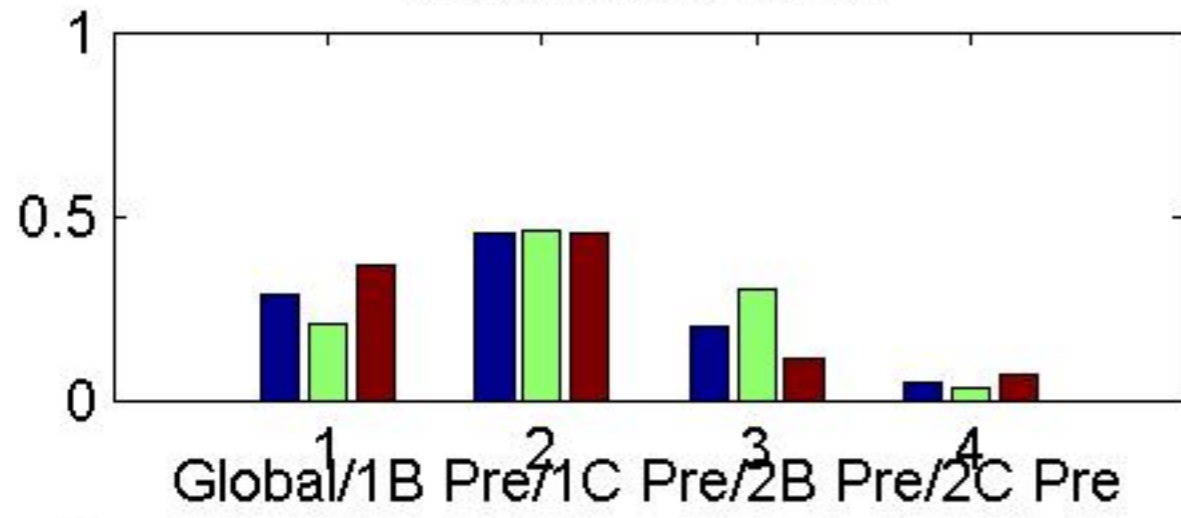


Global/Pretest/Postest

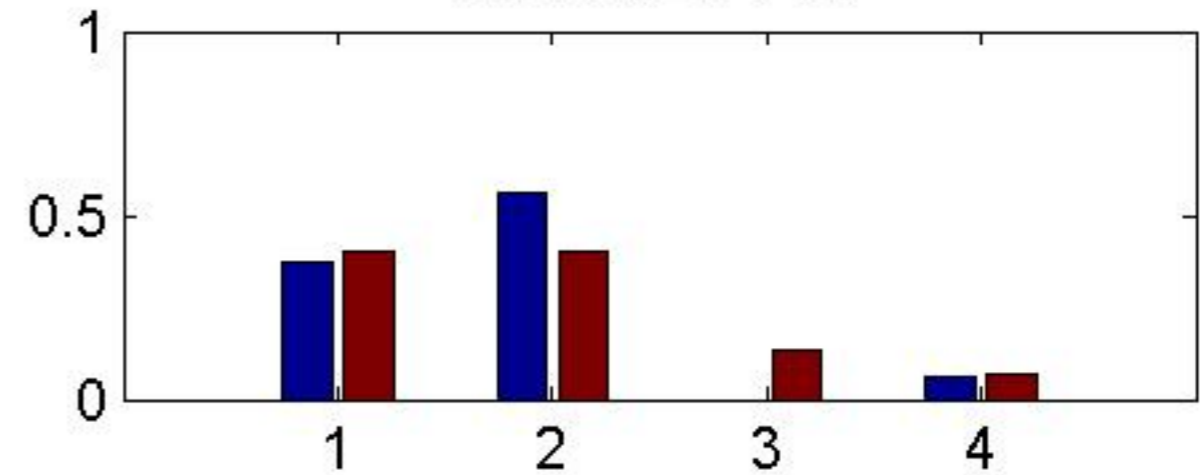
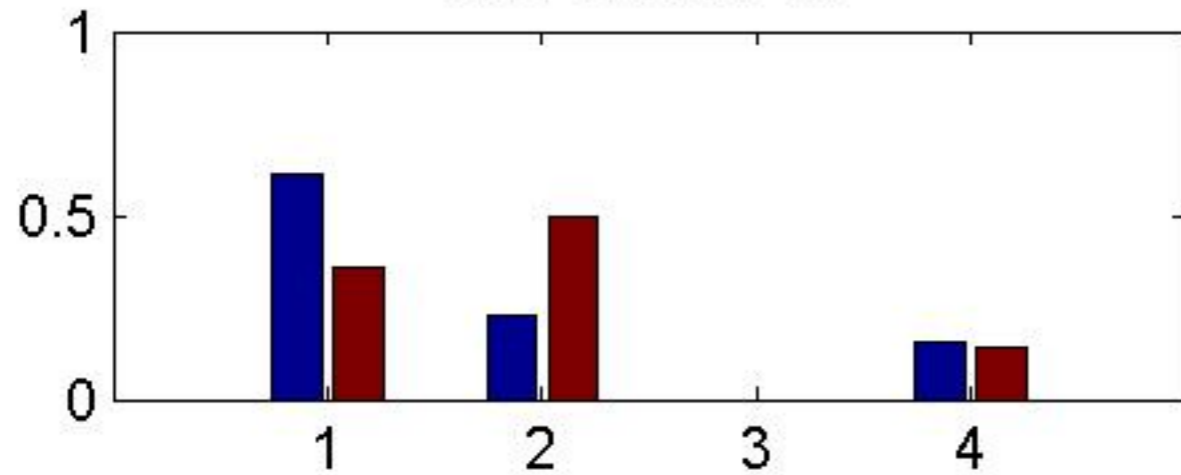
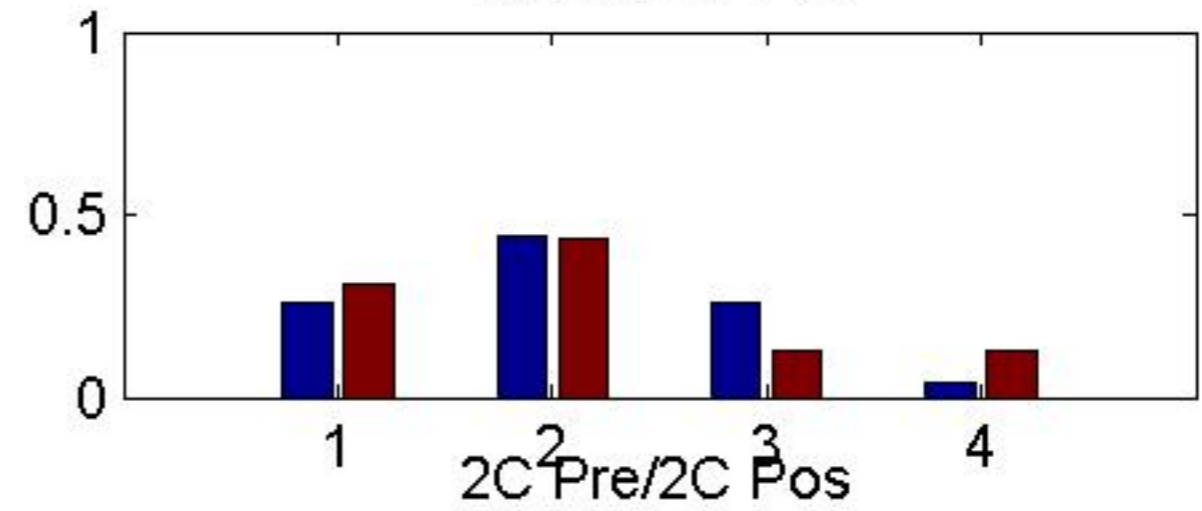
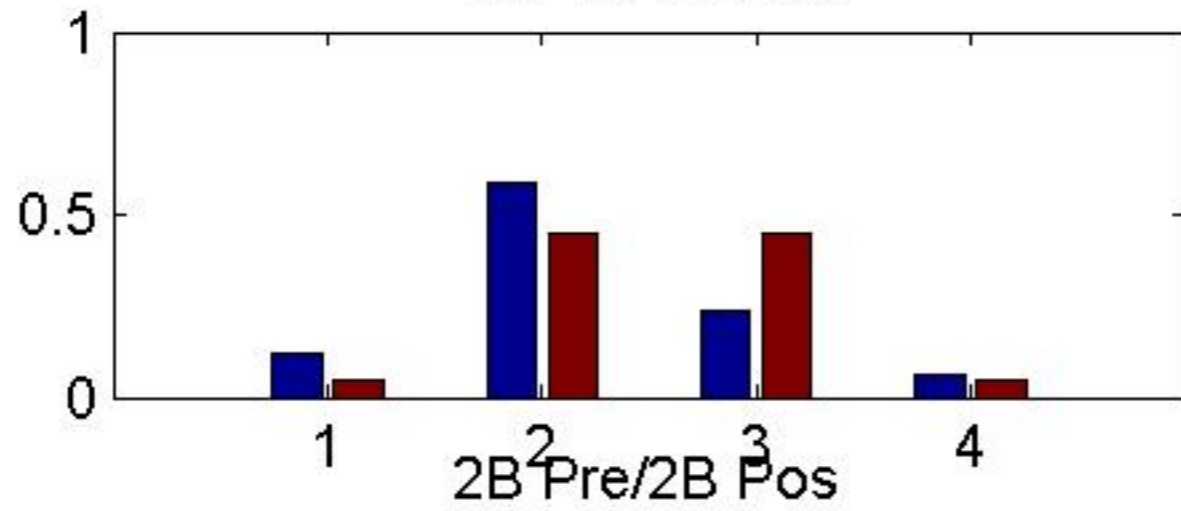
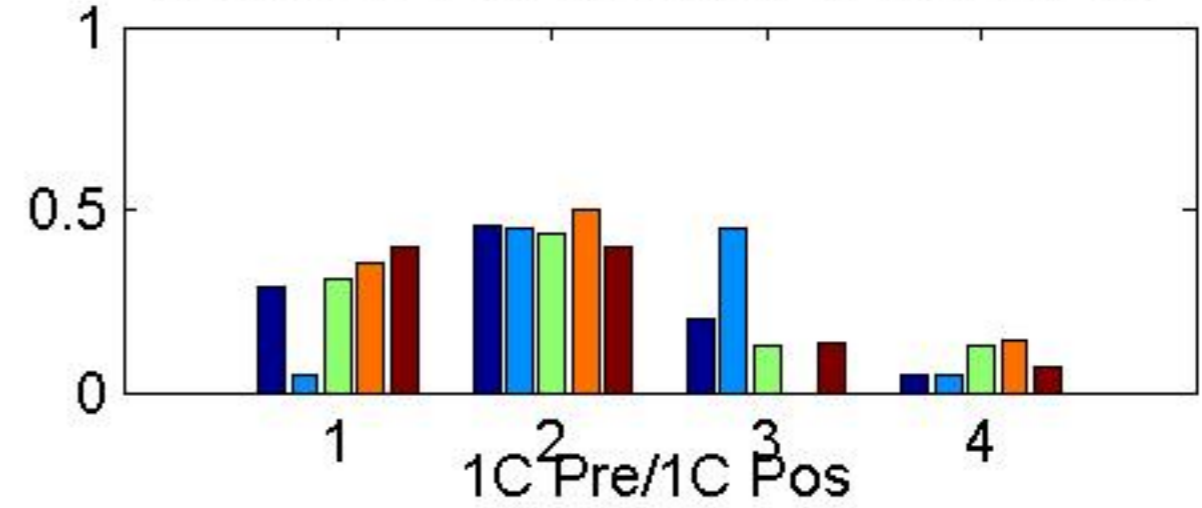
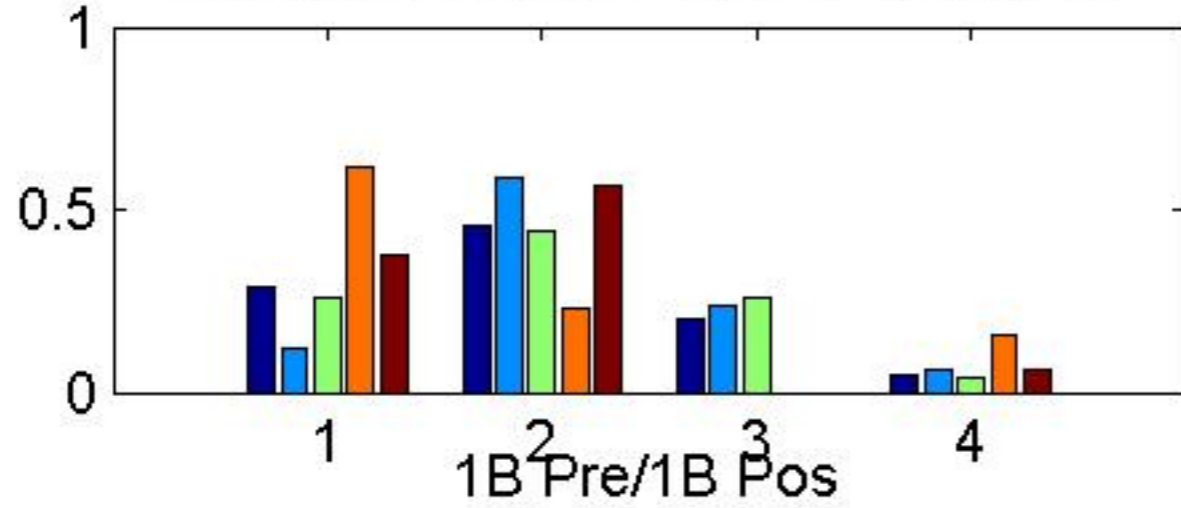
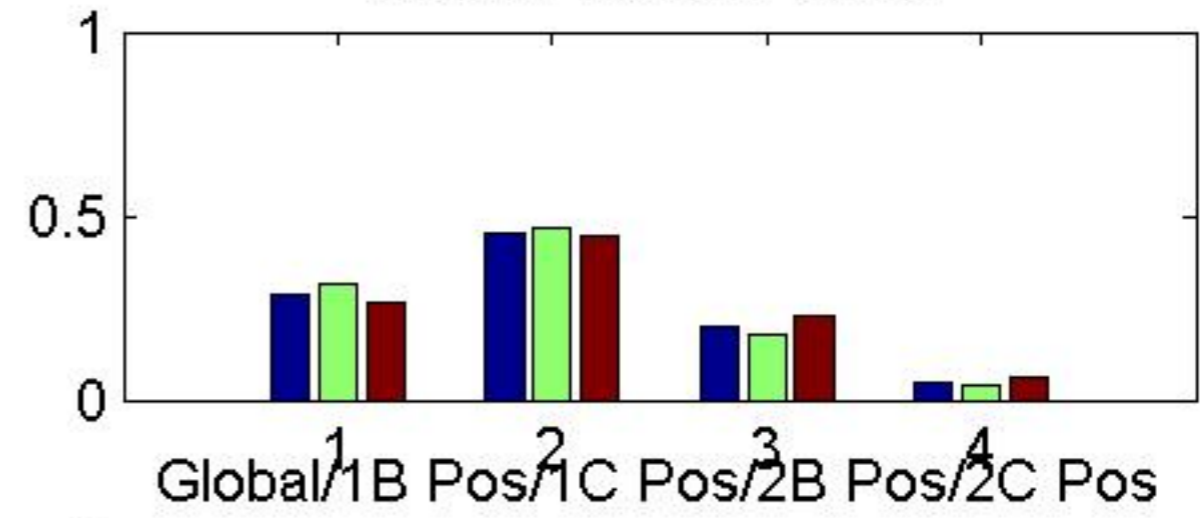


41. Los alumnos nos llevamos mal con los profesores

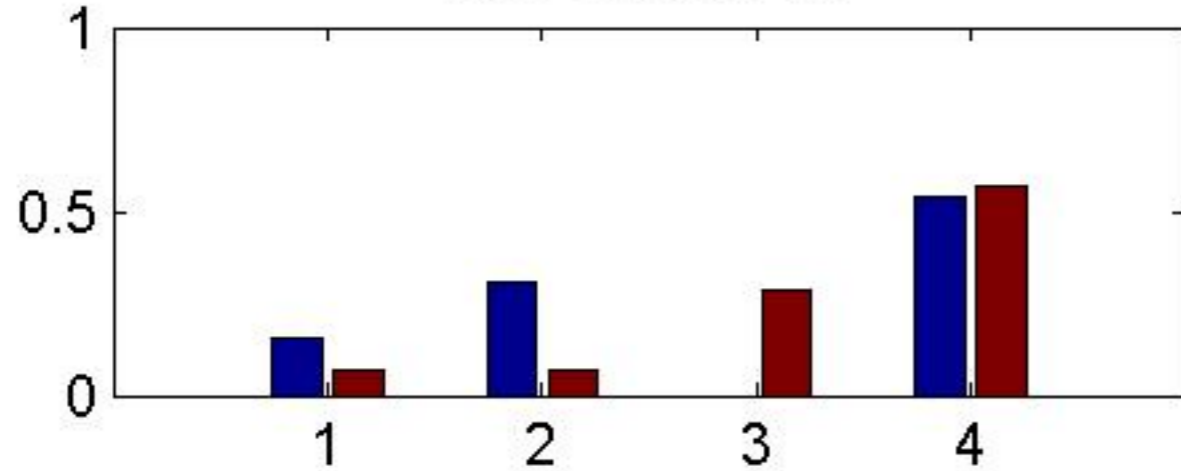
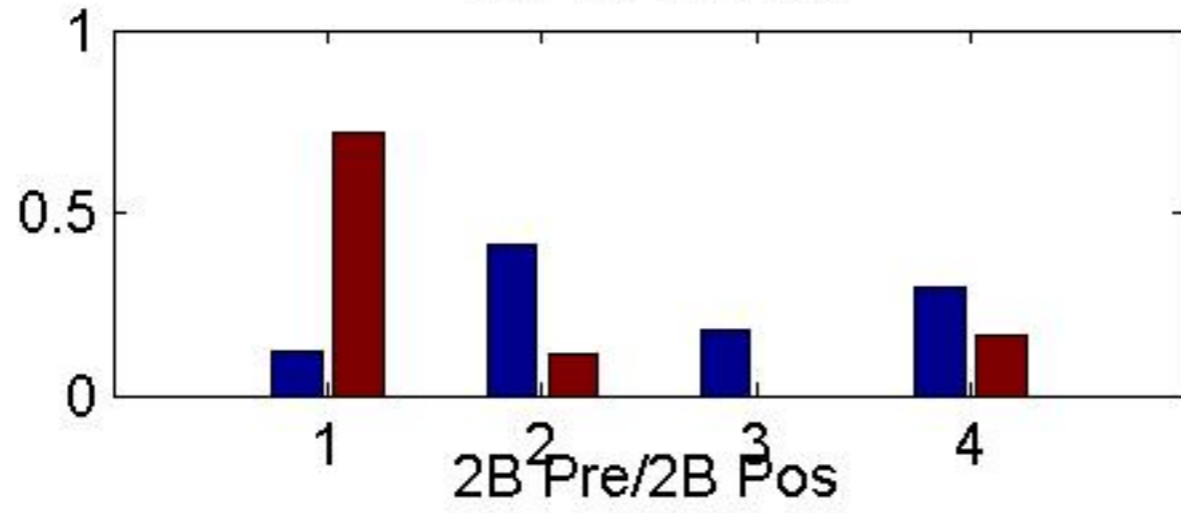
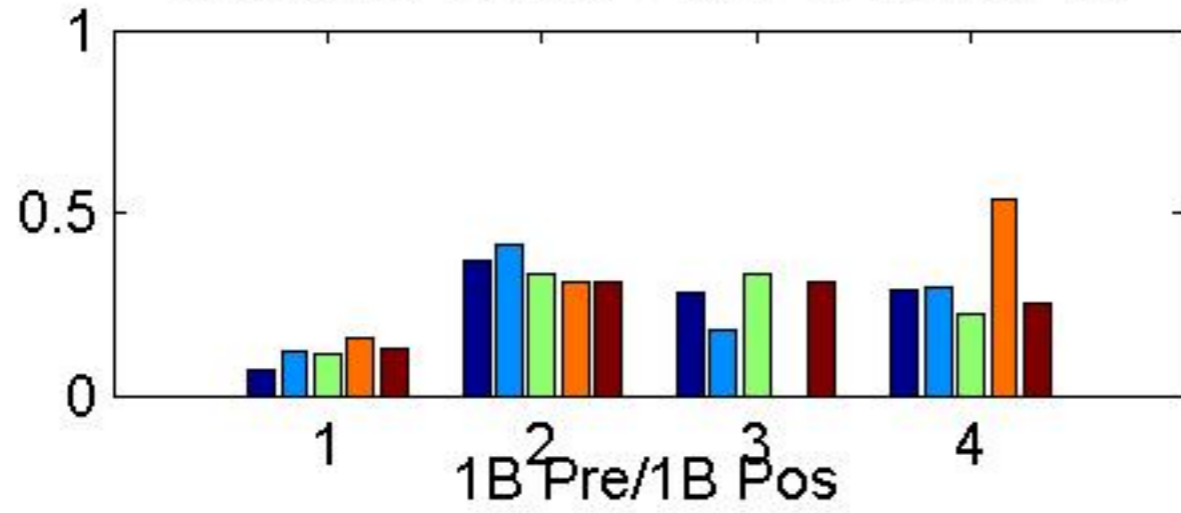
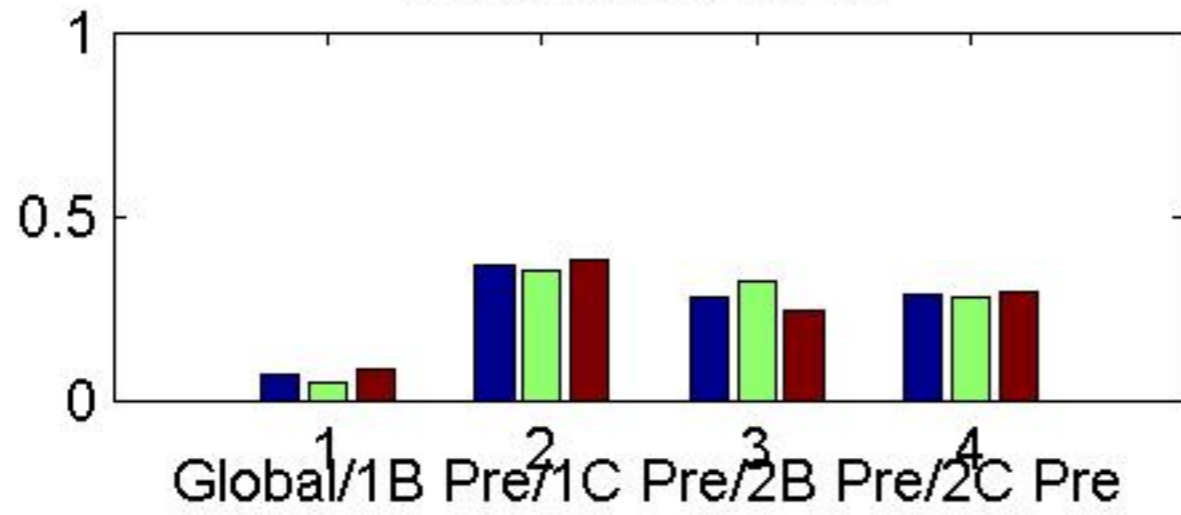
Global/Chico/Chica



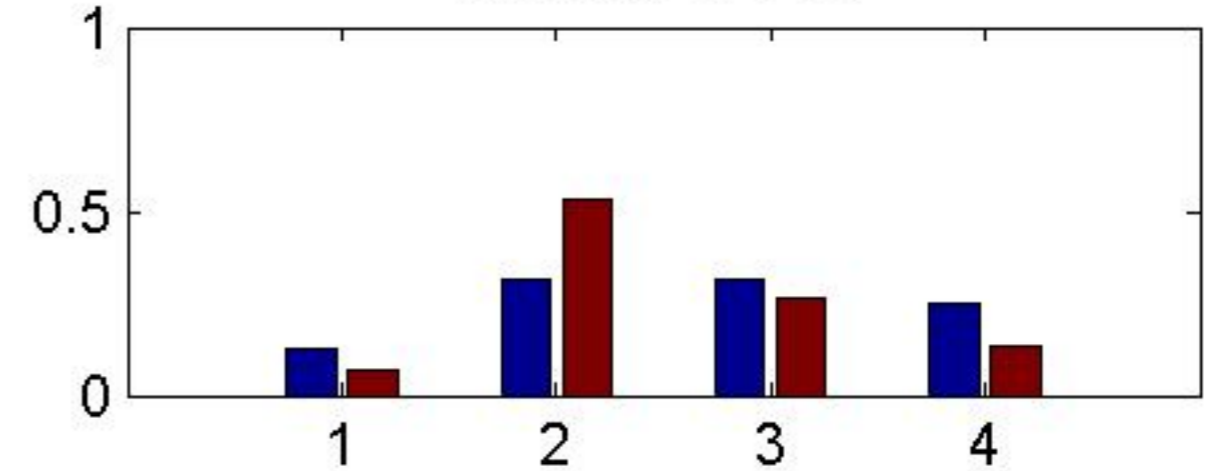
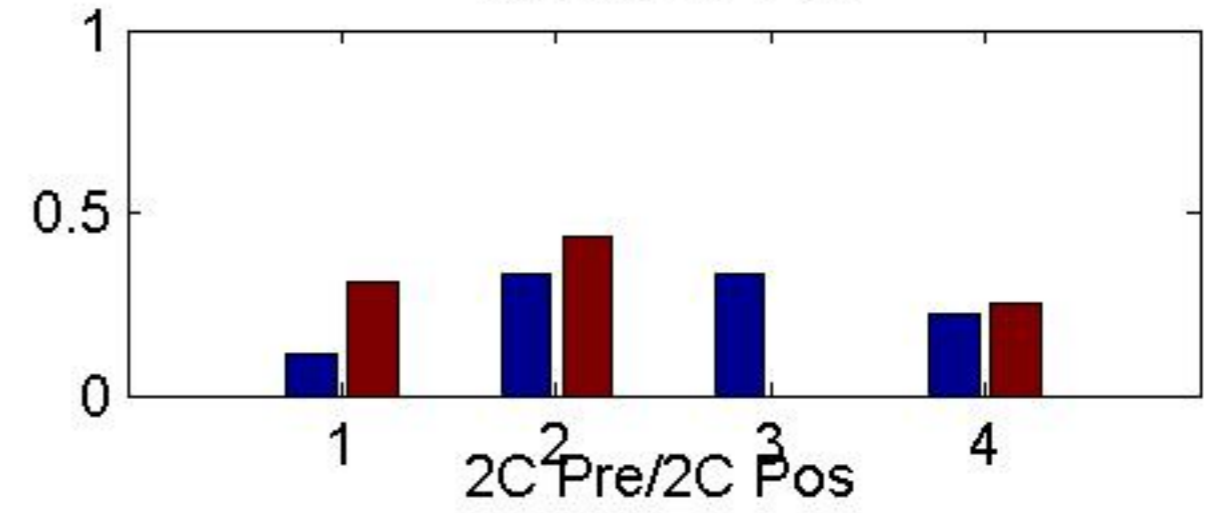
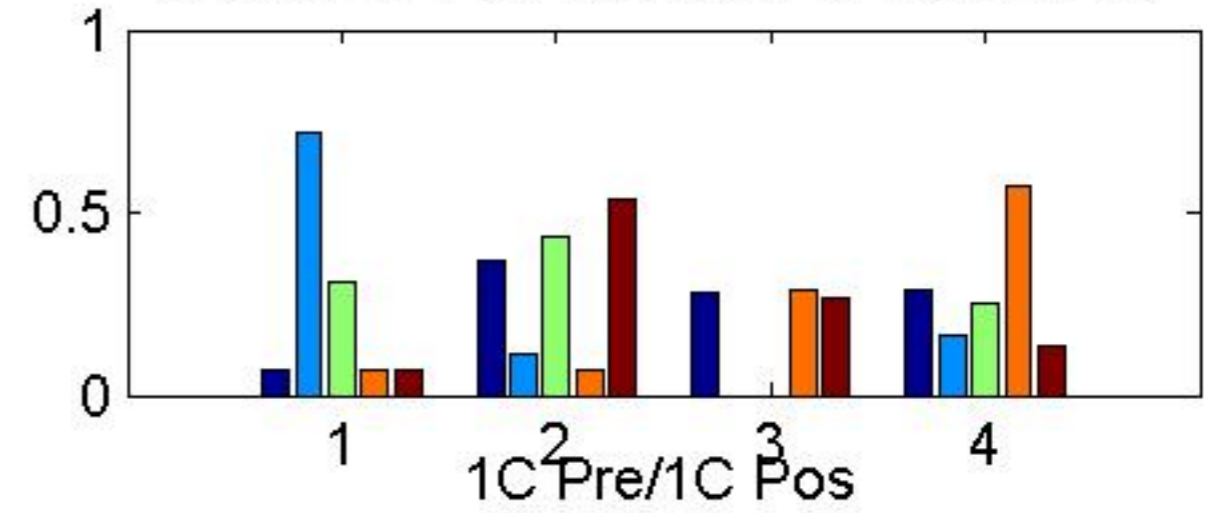
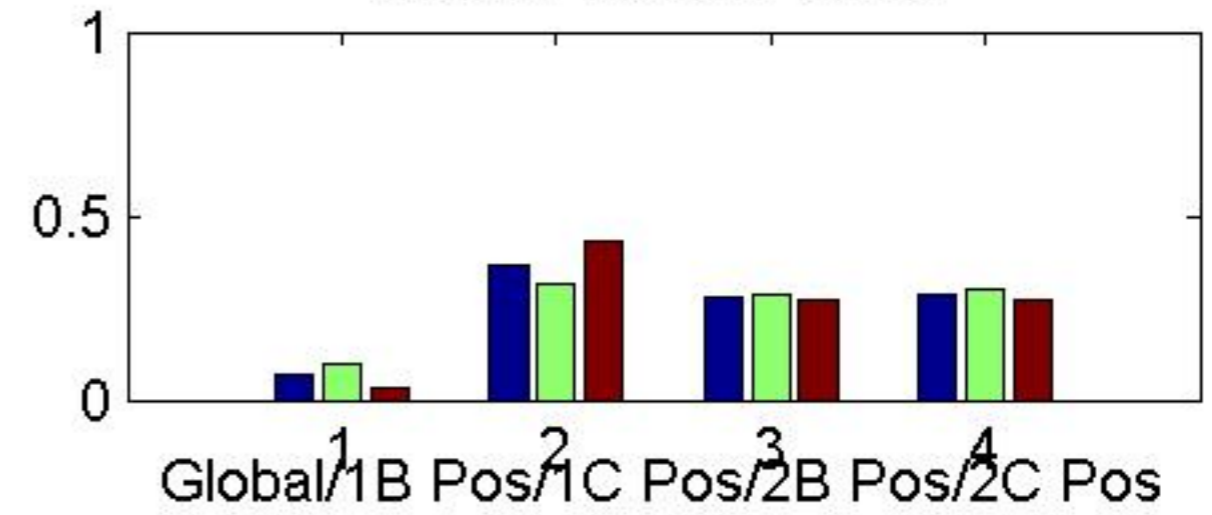
Global/Pretest/Postest



42. Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas
 Global/Chico/Chica

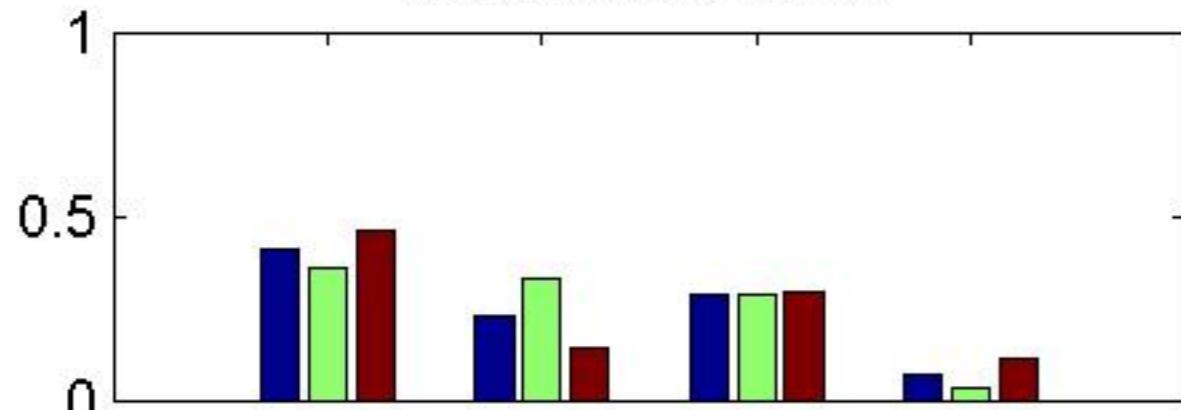


Global/Pretest/Posttest

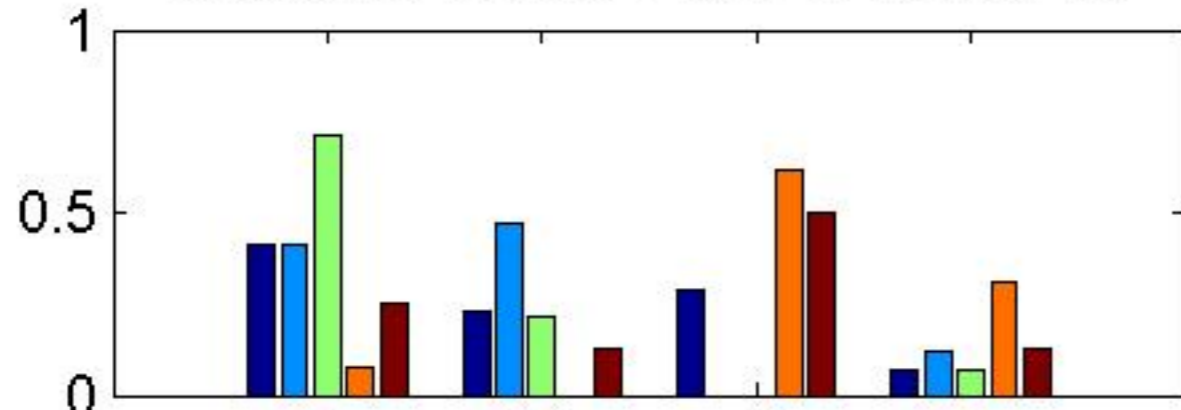


43. El ambiente que hay en clase es casi siempre tranquilo

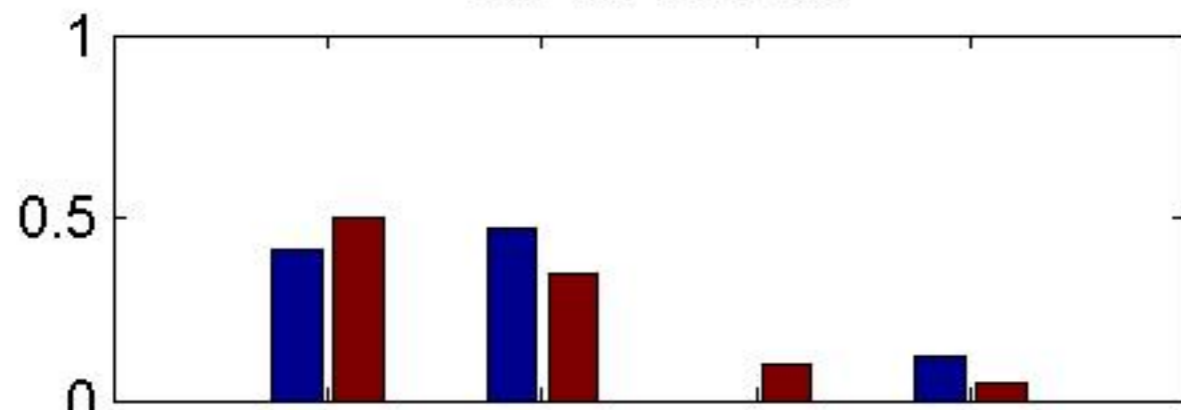
Global/Chico/Chica



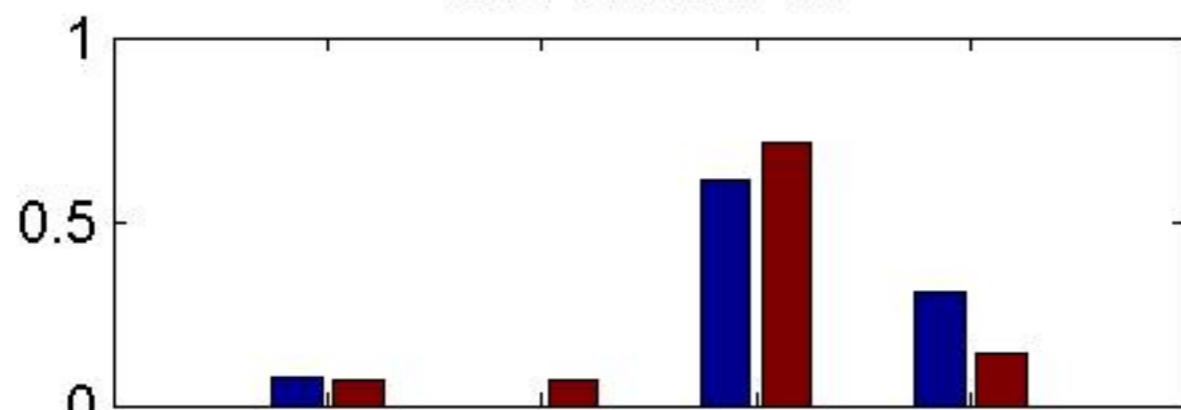
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



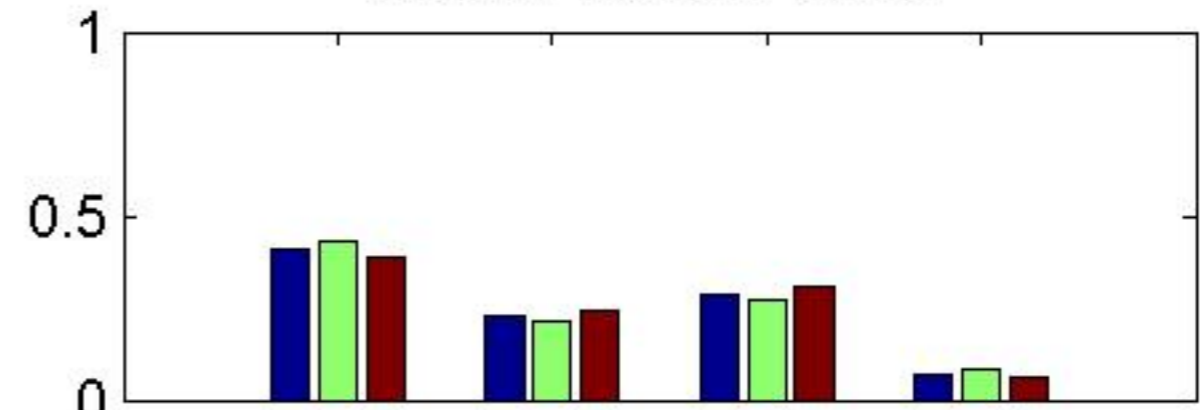
1B Pre/1B Pos



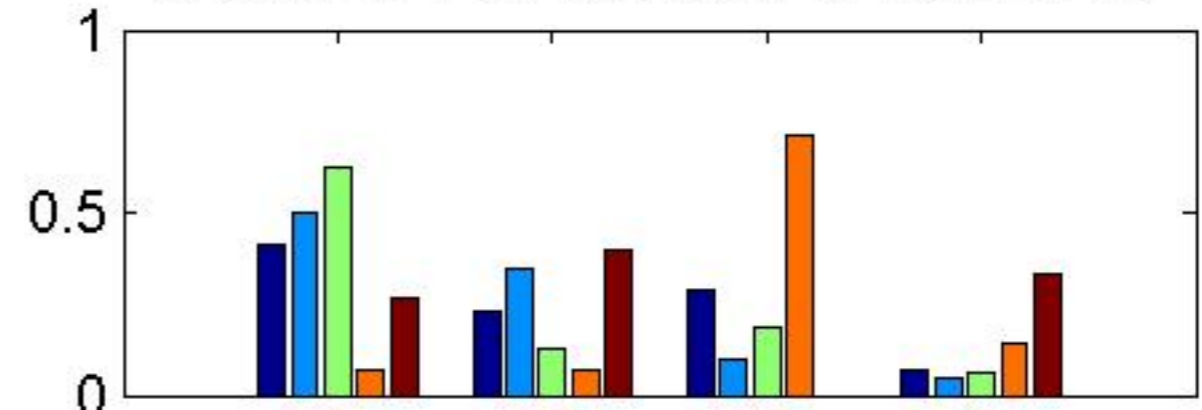
2B Pre/2B Pos



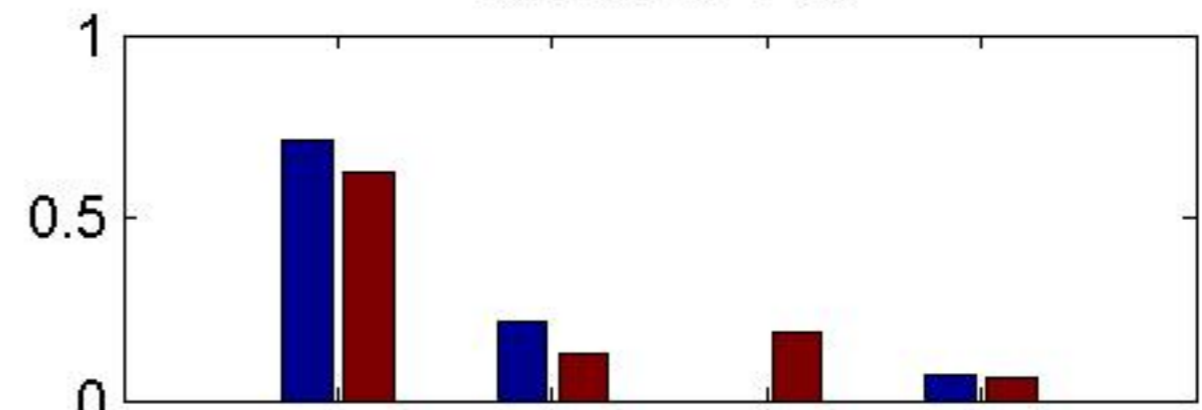
Global/Pretest/Postest



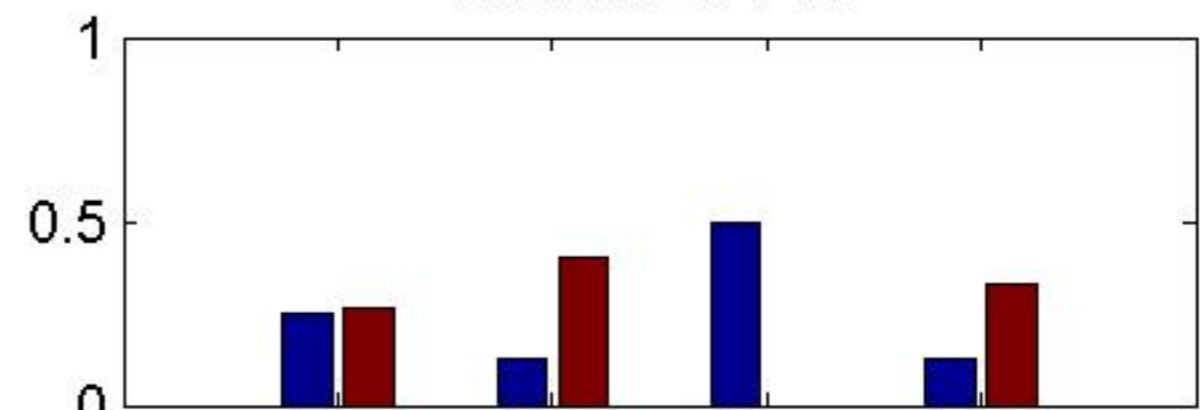
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

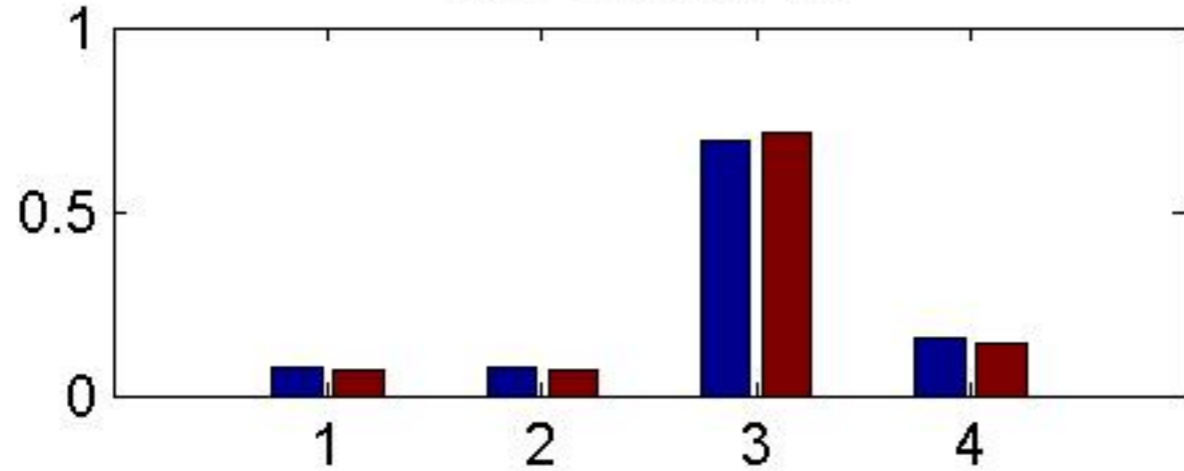
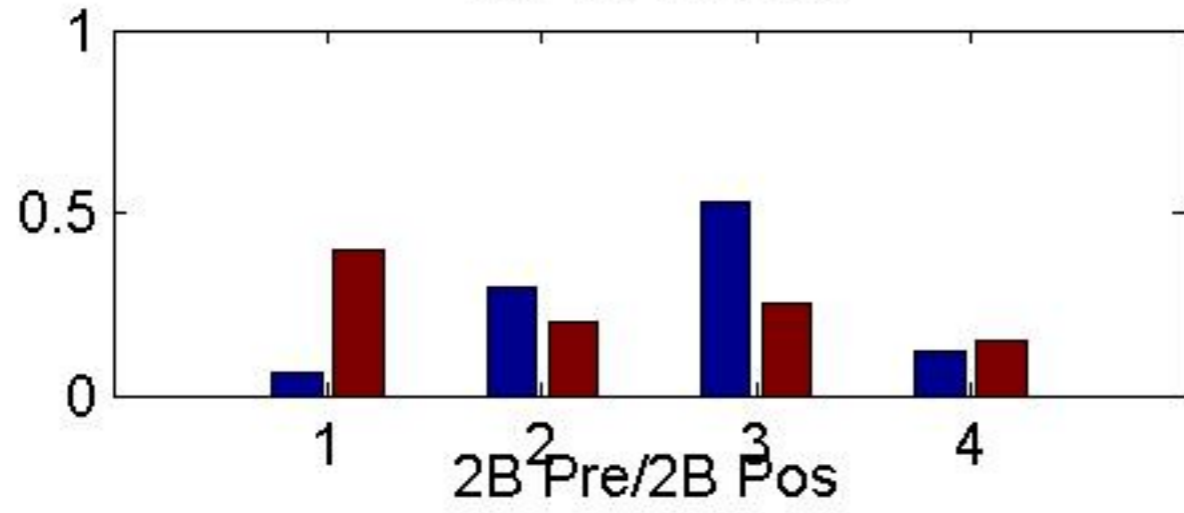
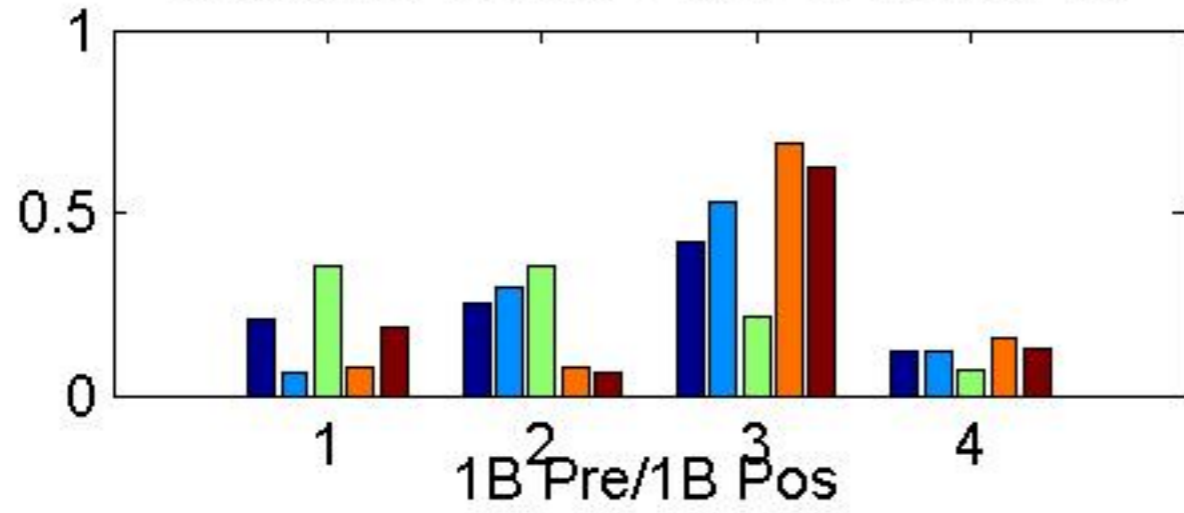
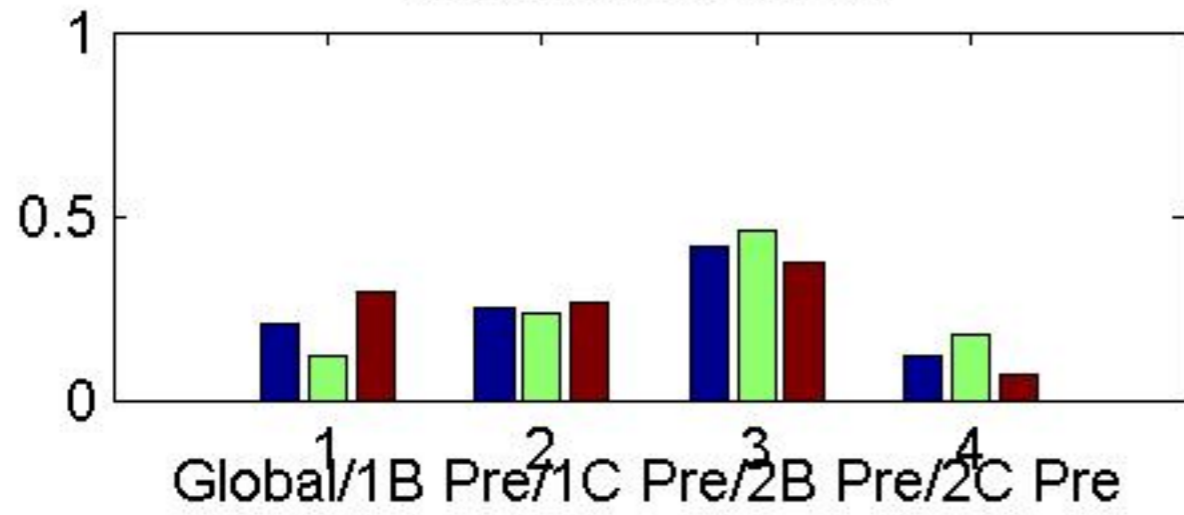


2C Pre/2C Pos

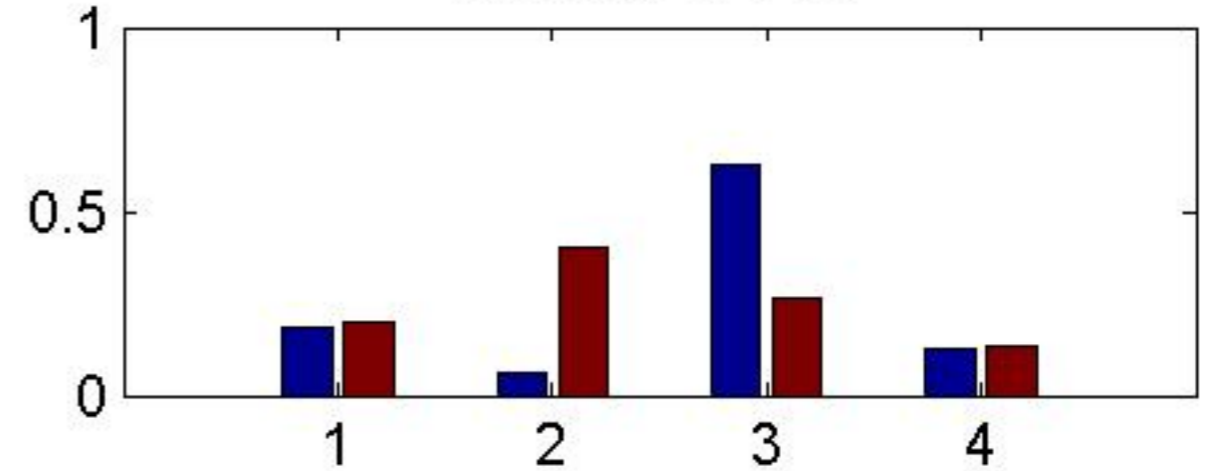
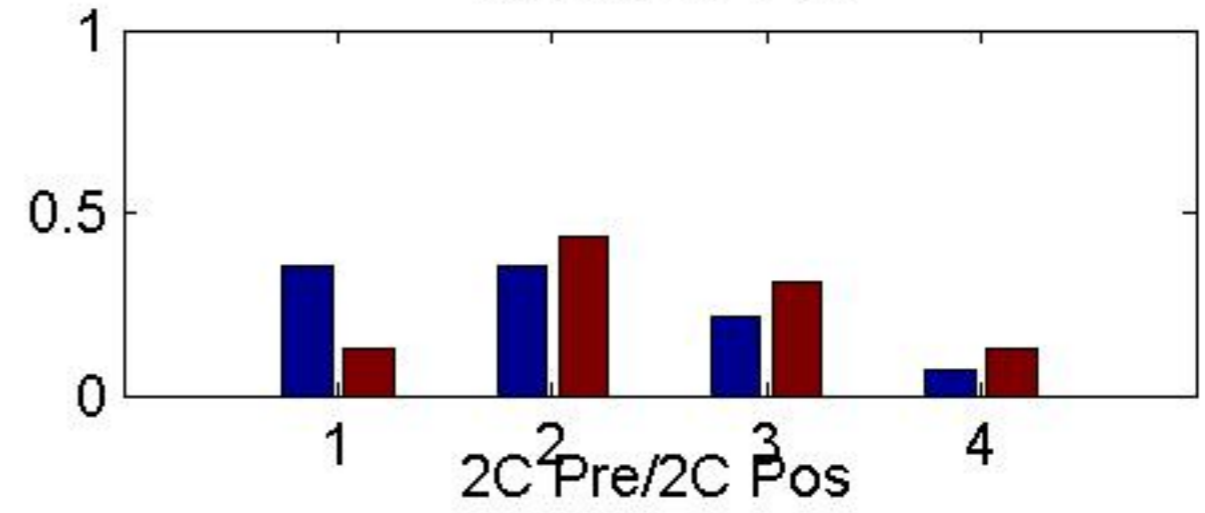
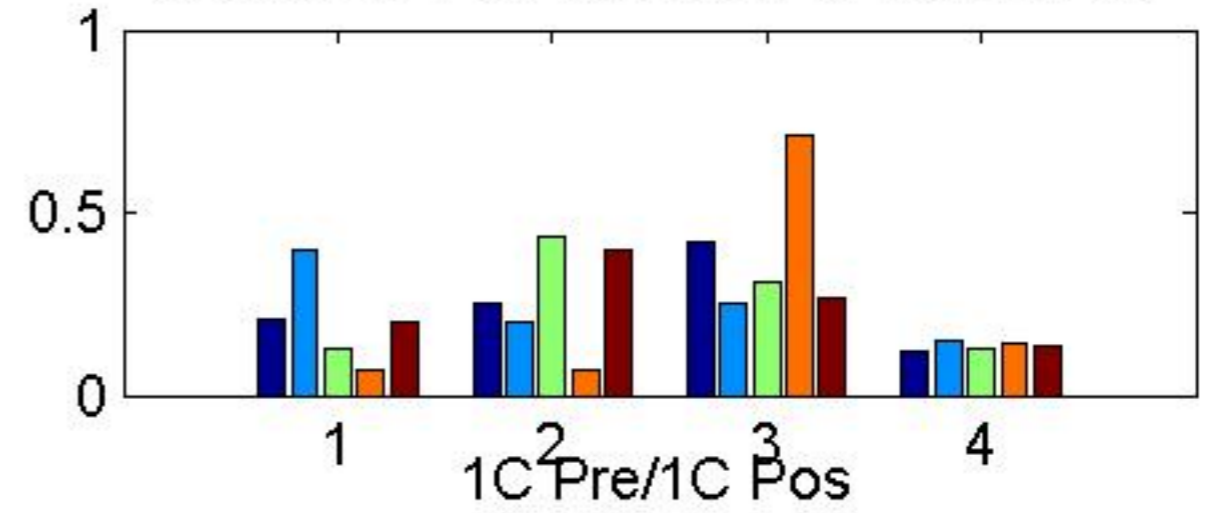
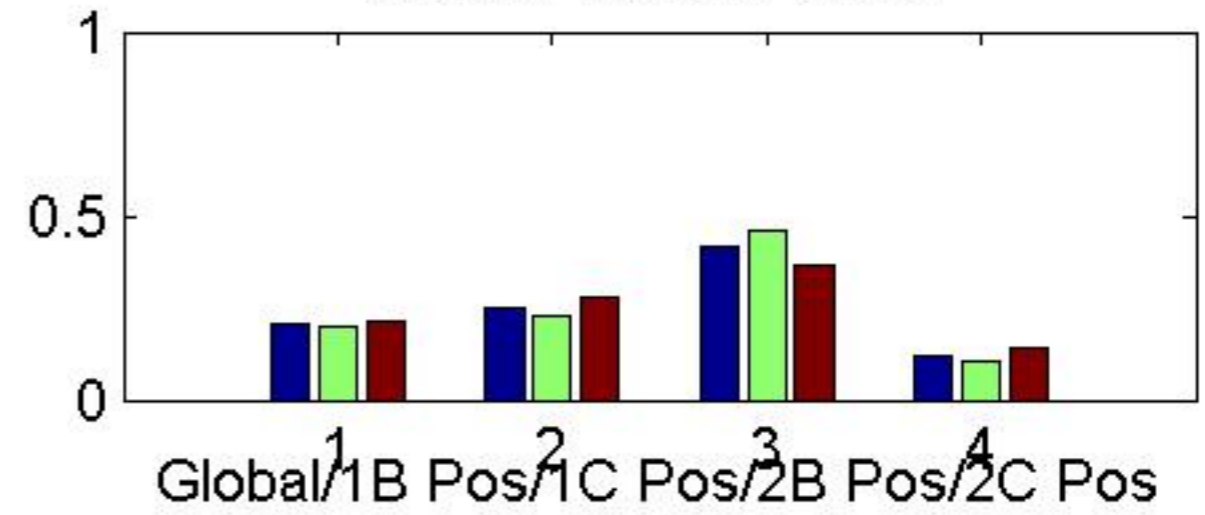


44. Creo que mi clase es un lugar agradable

Global/Chico/Chica

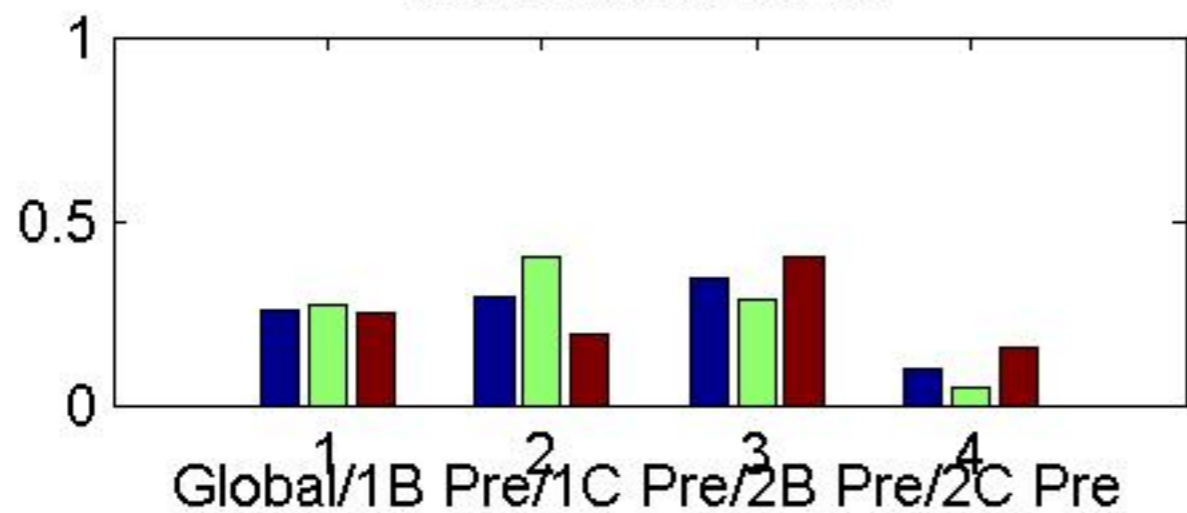


Global/Pretest/Postest

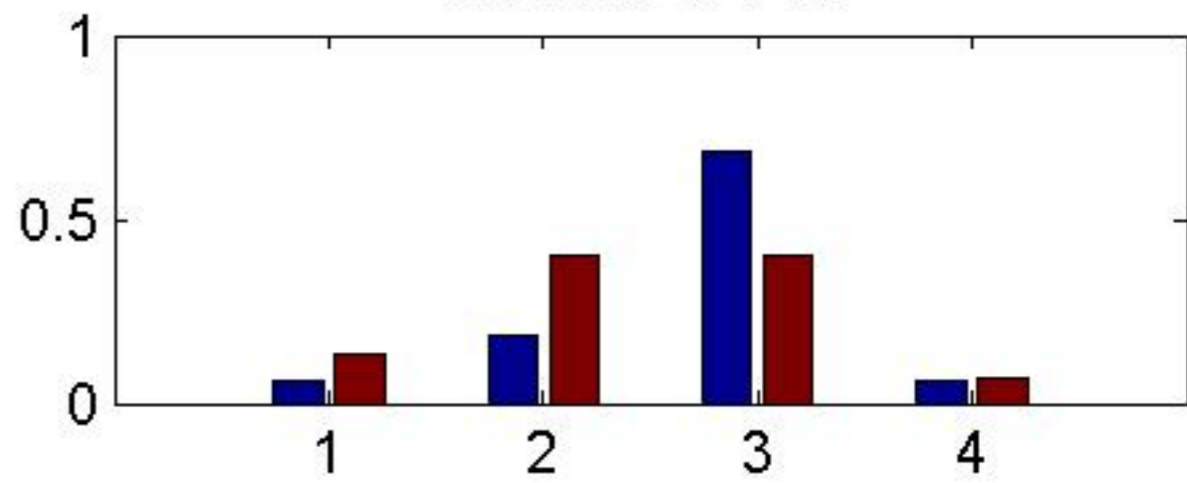
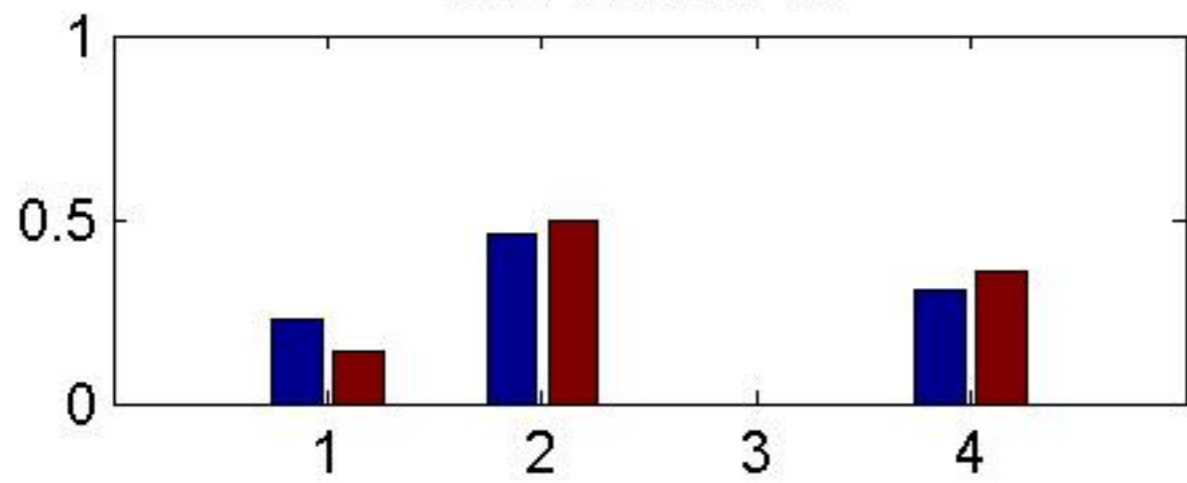
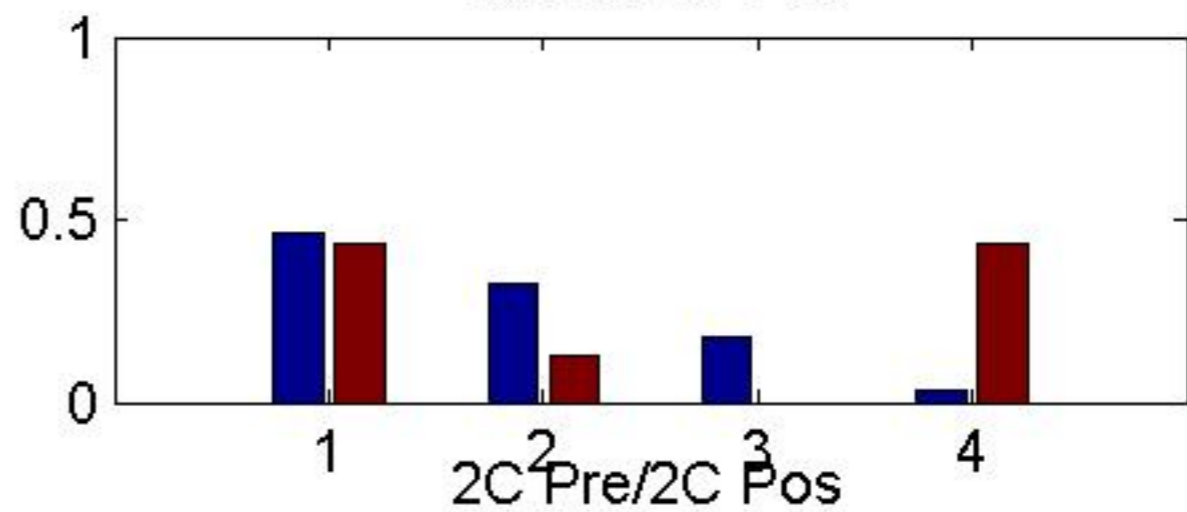
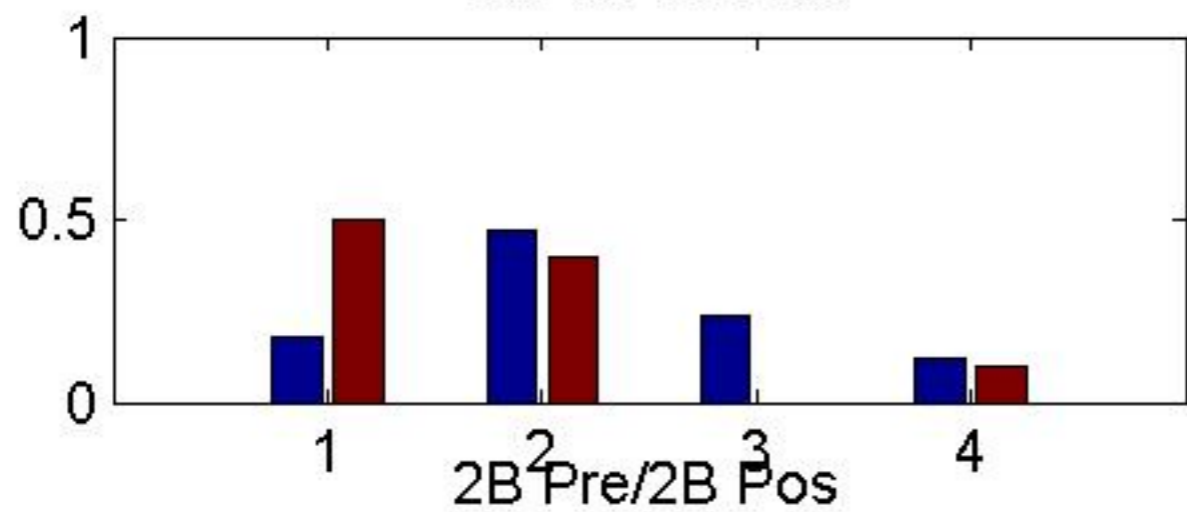
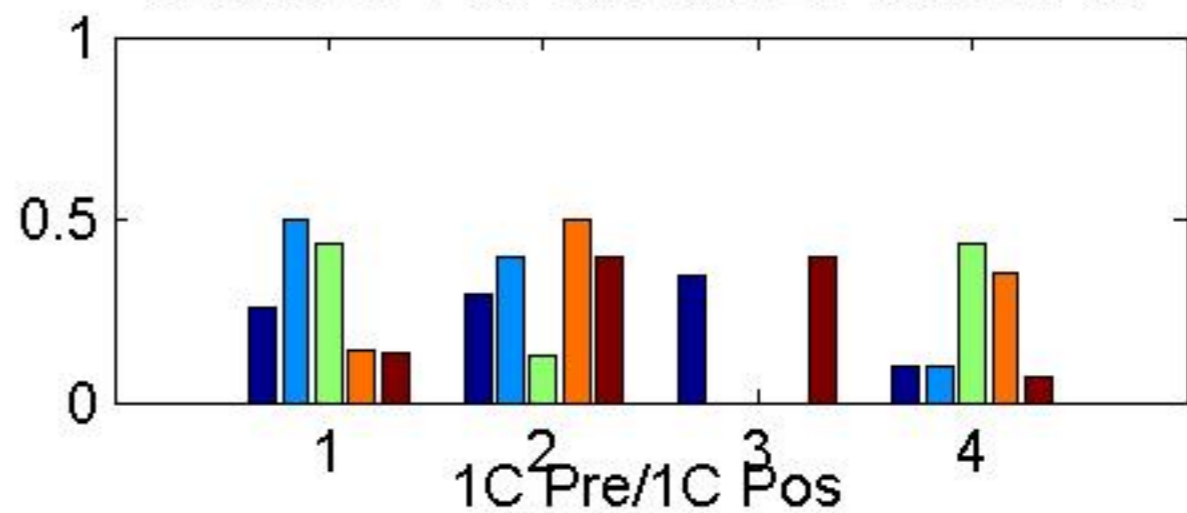
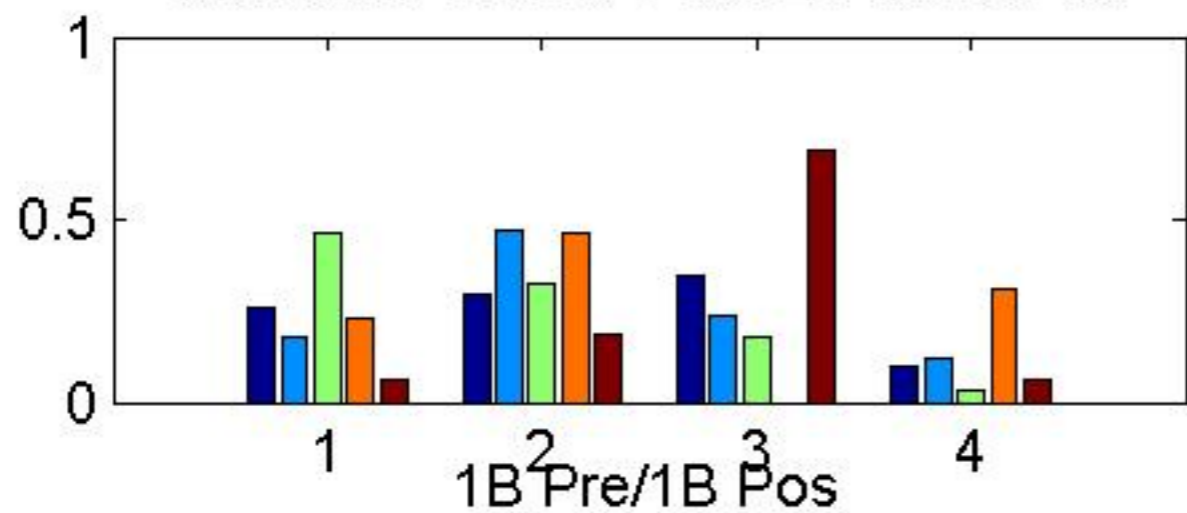
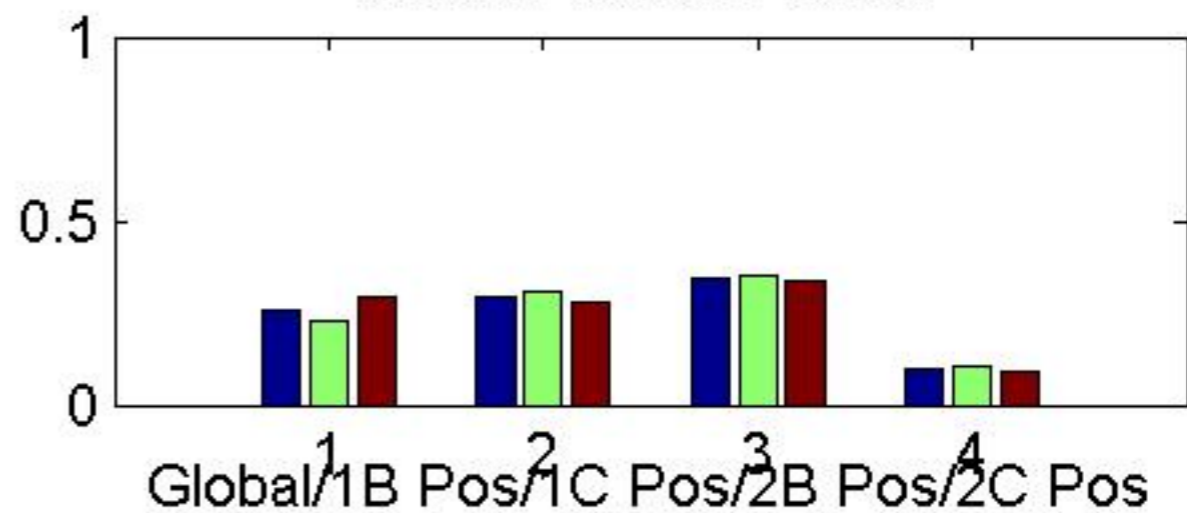


5. Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo de clas

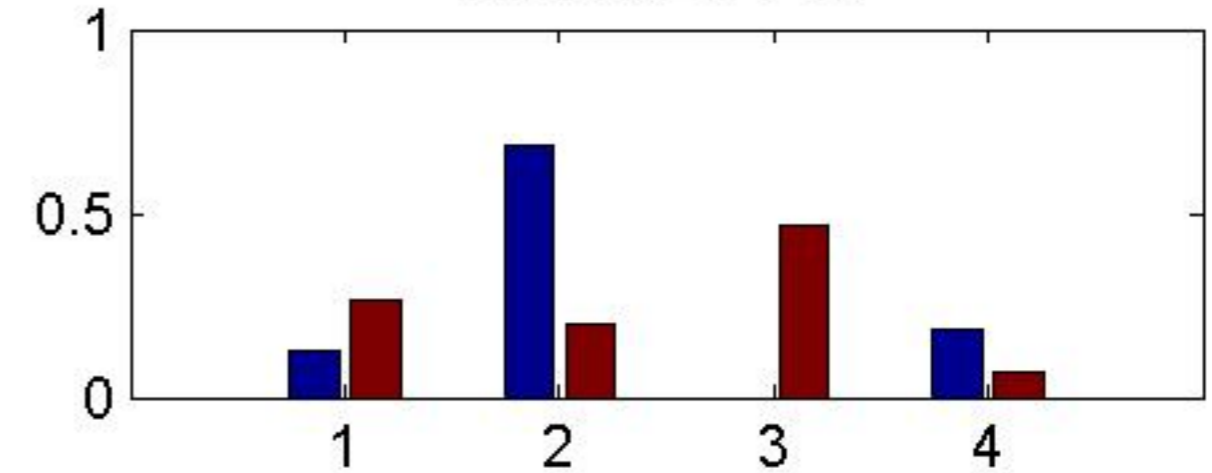
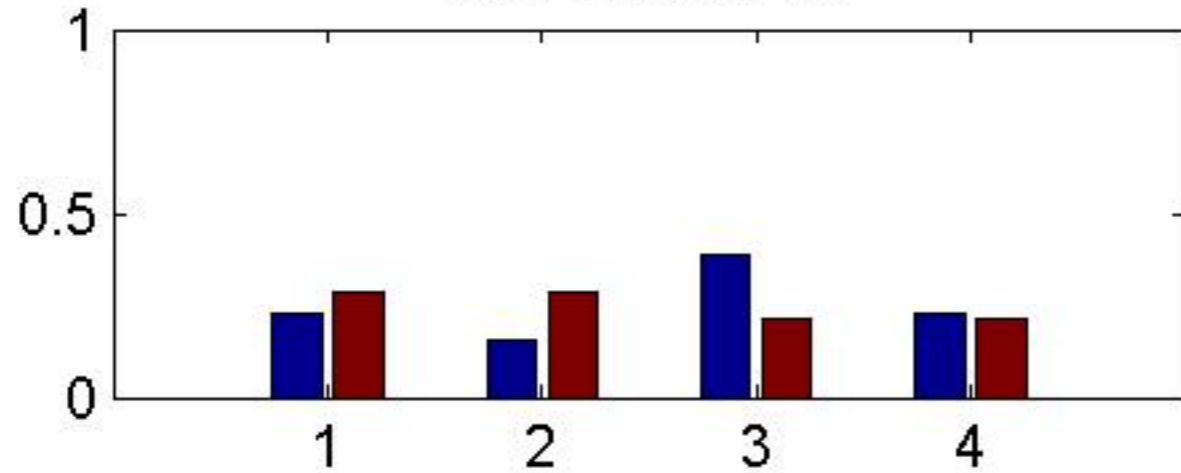
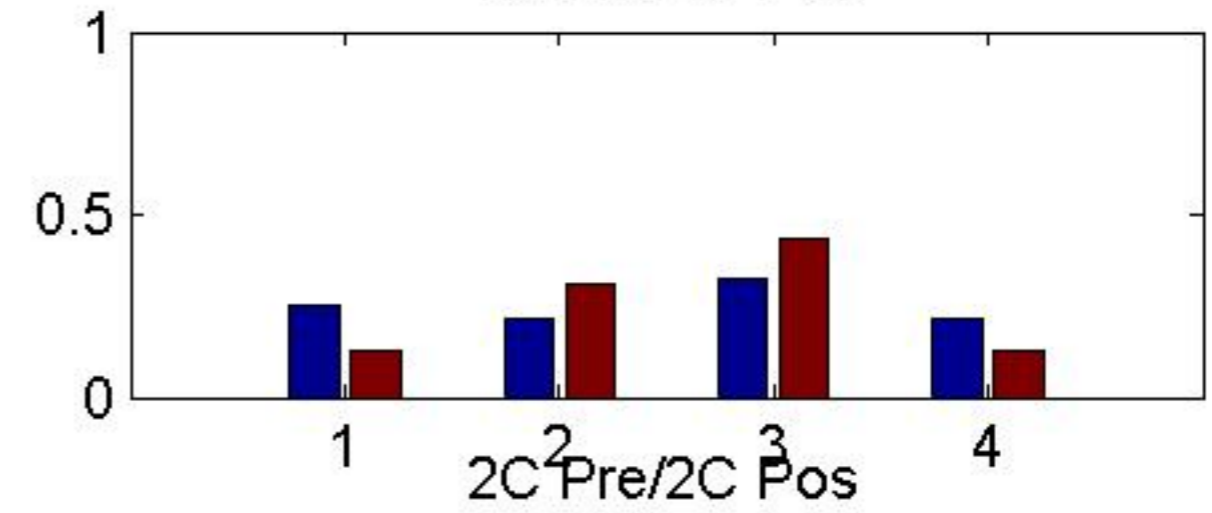
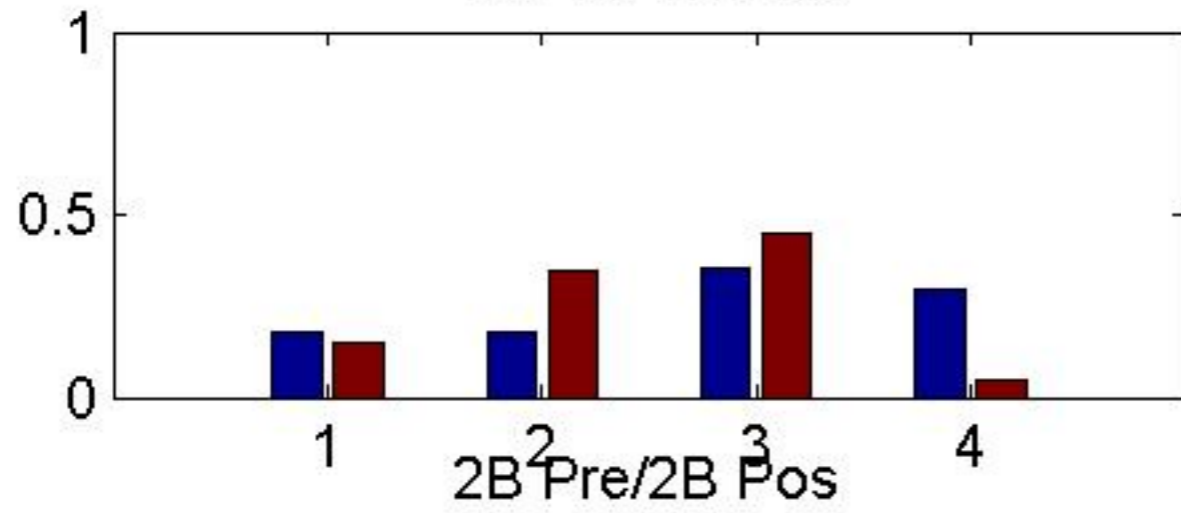
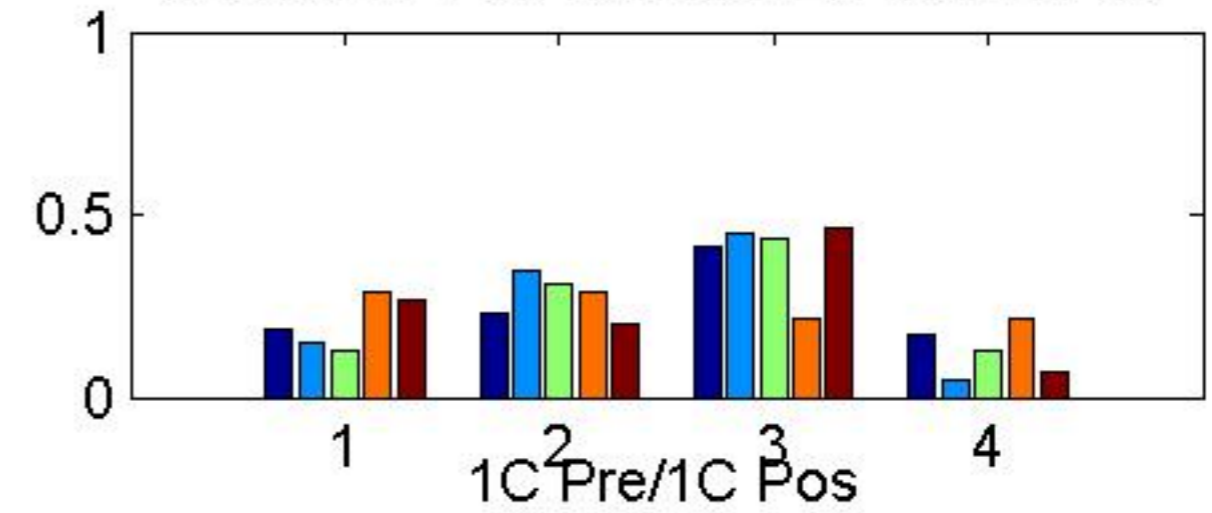
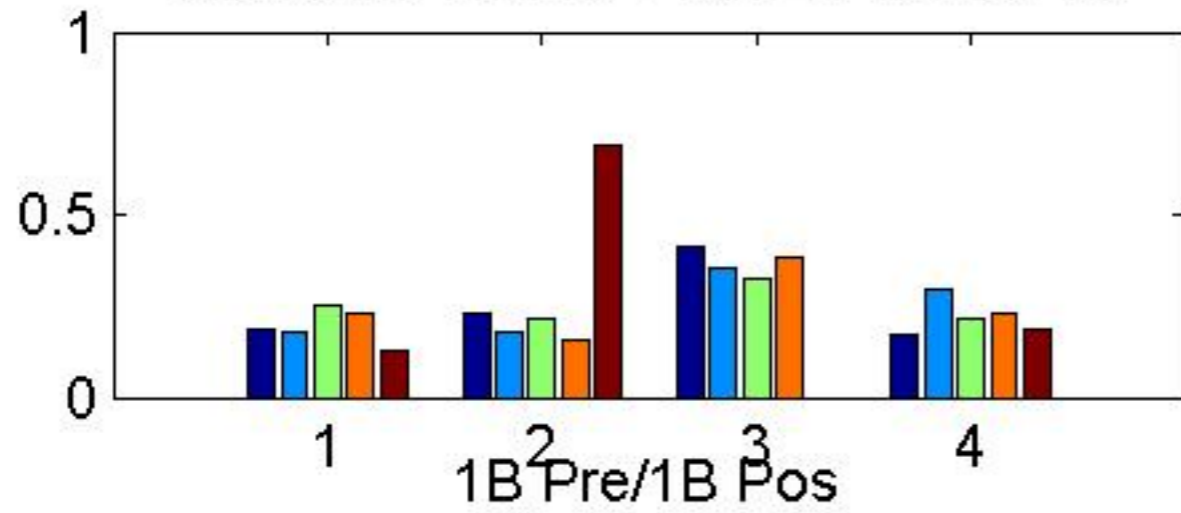
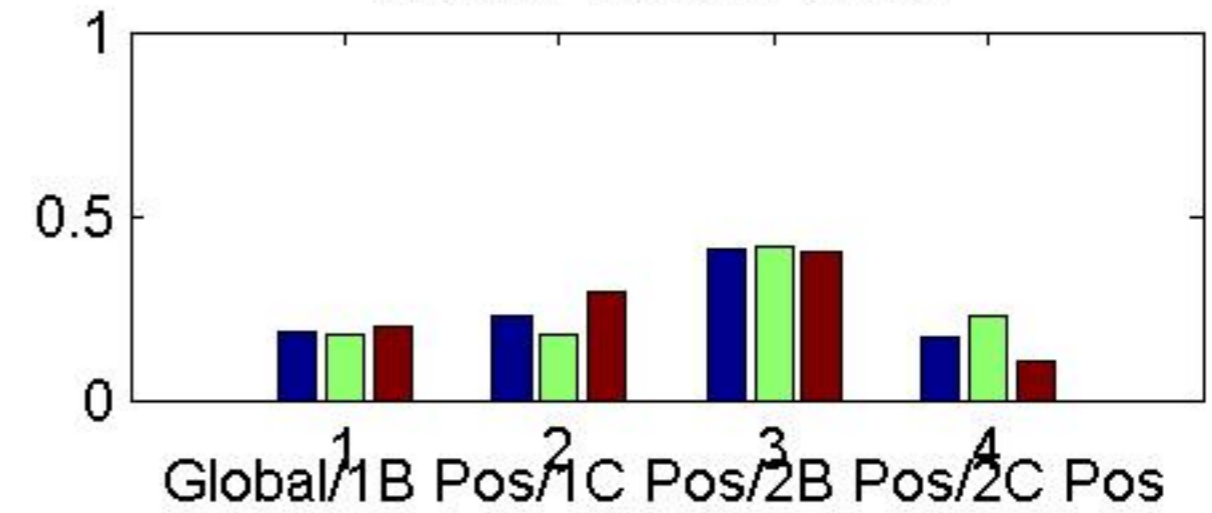
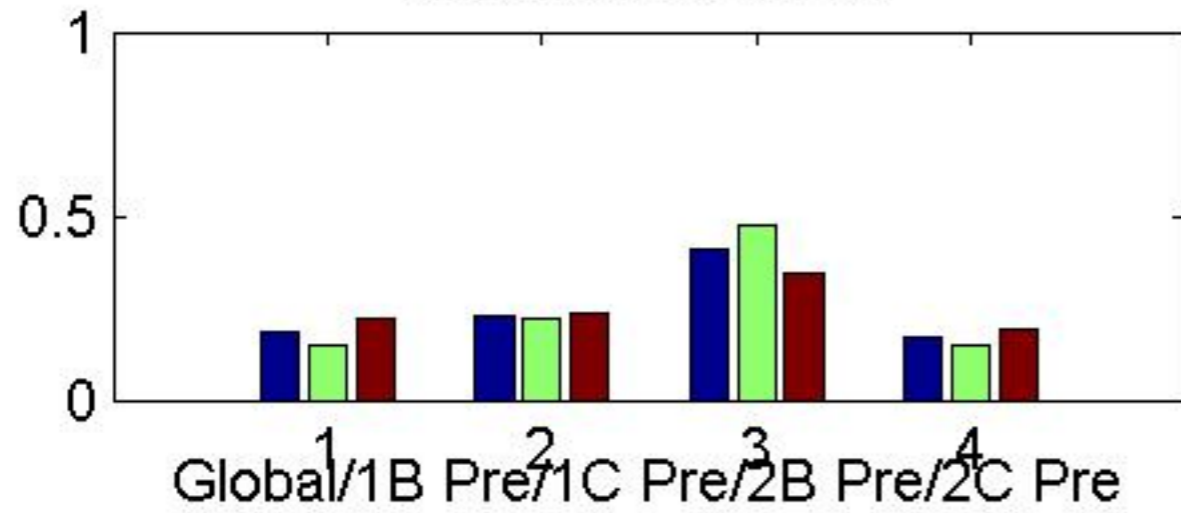
Global/Chico/Chica



Global/Pretest/Postest

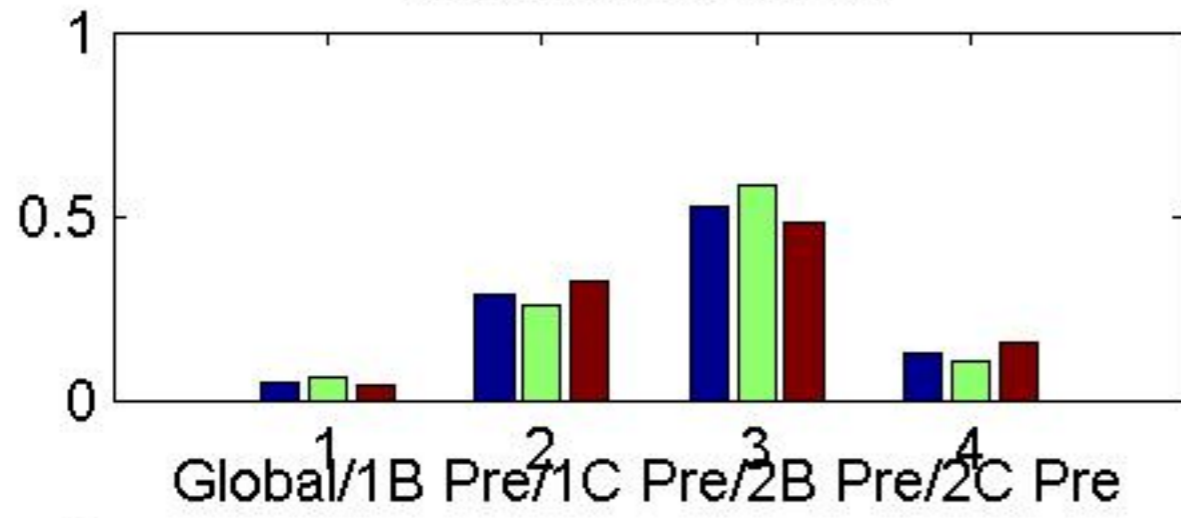


46. La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos)
 Global/Chico/Chica

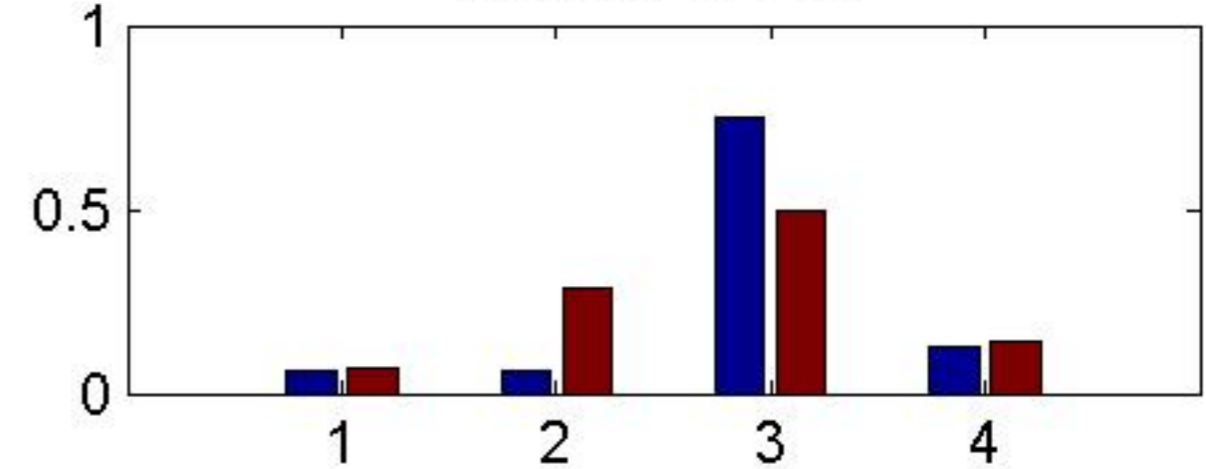
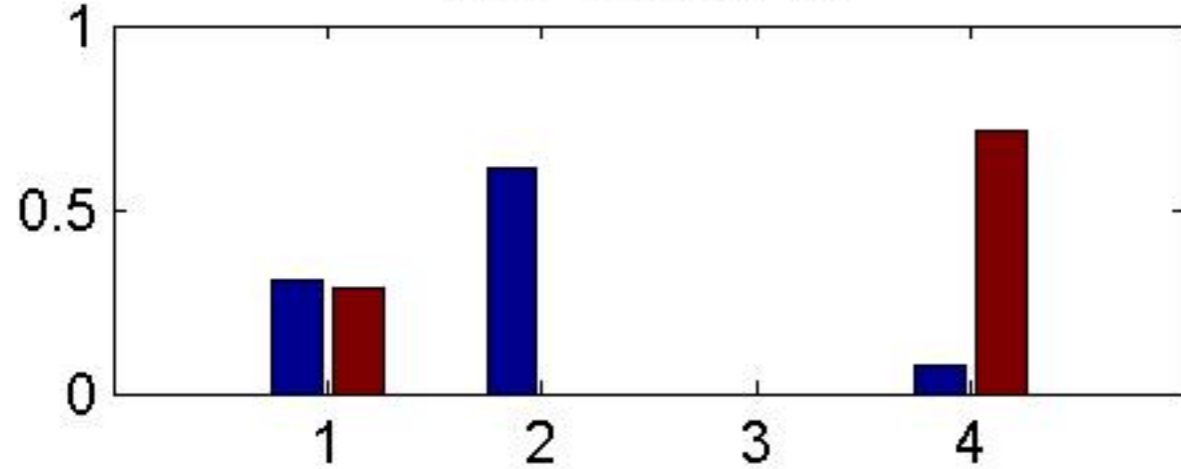
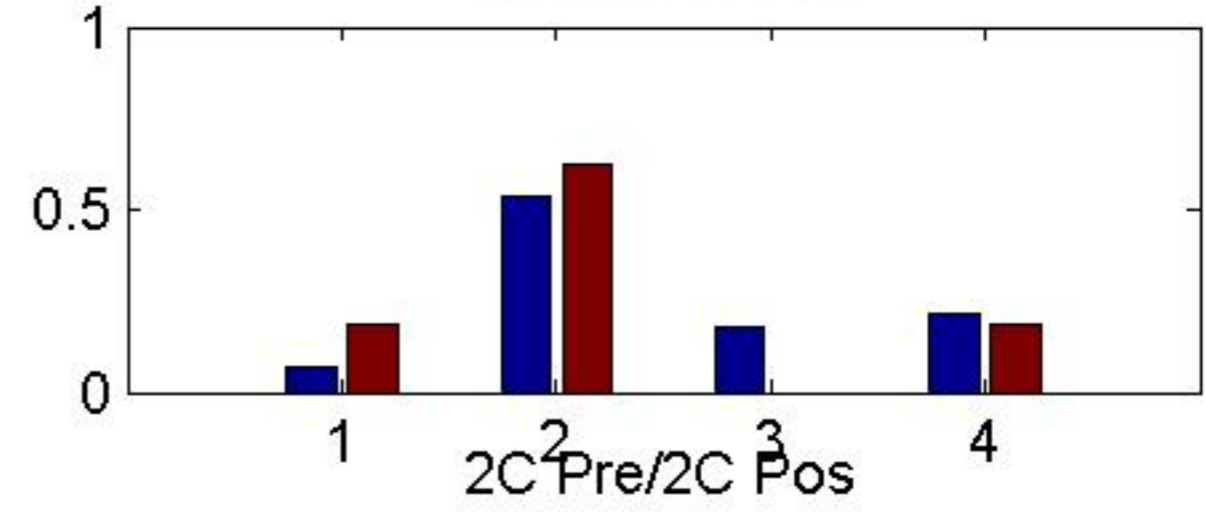
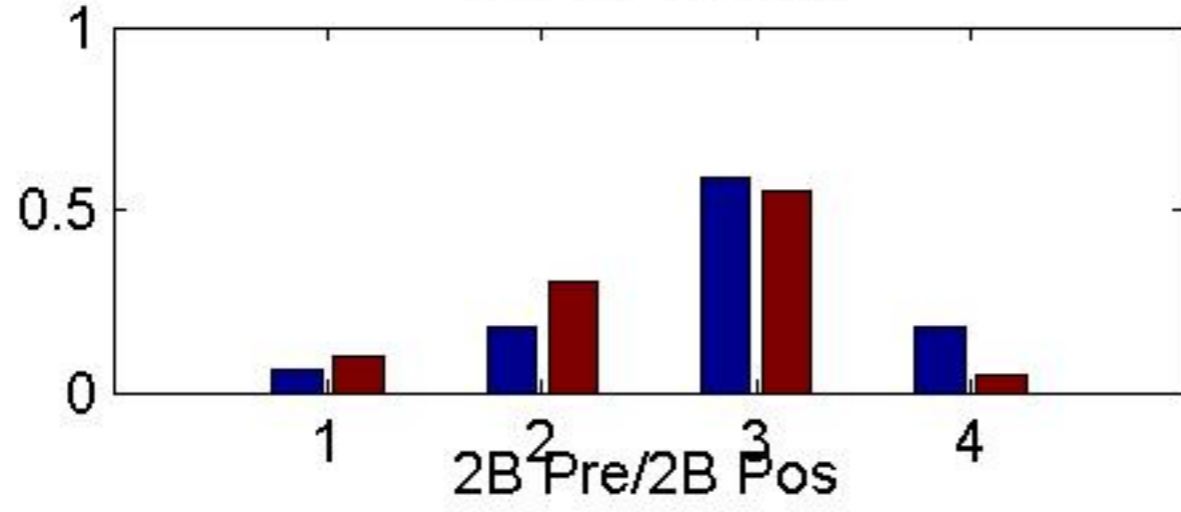
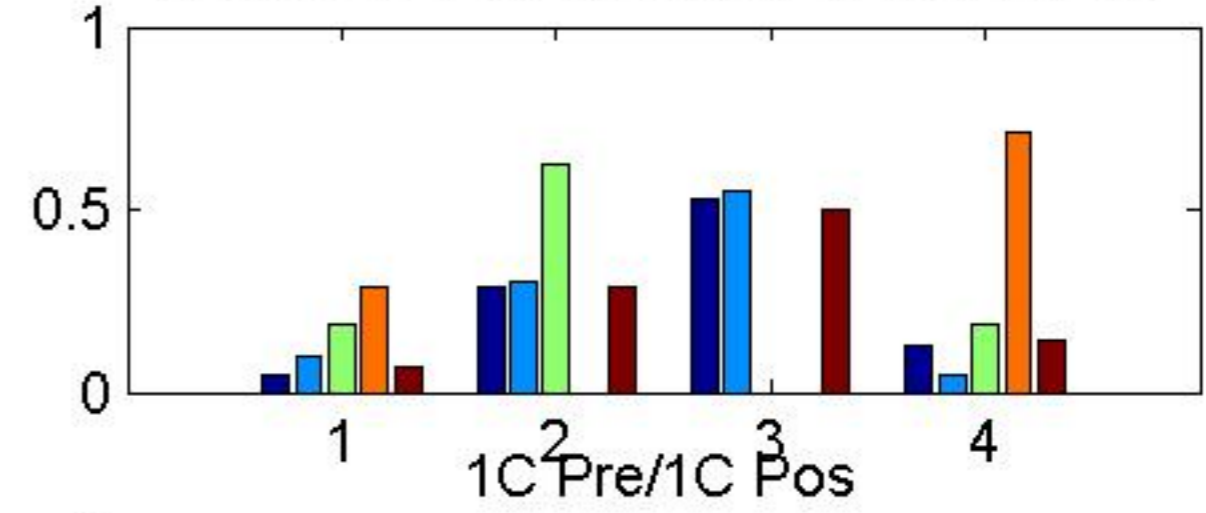
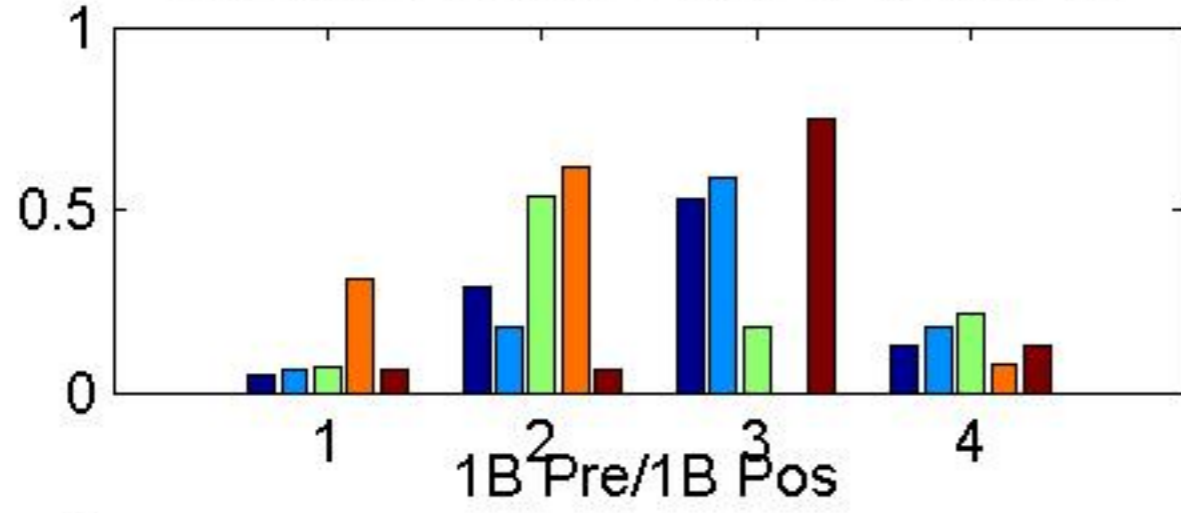
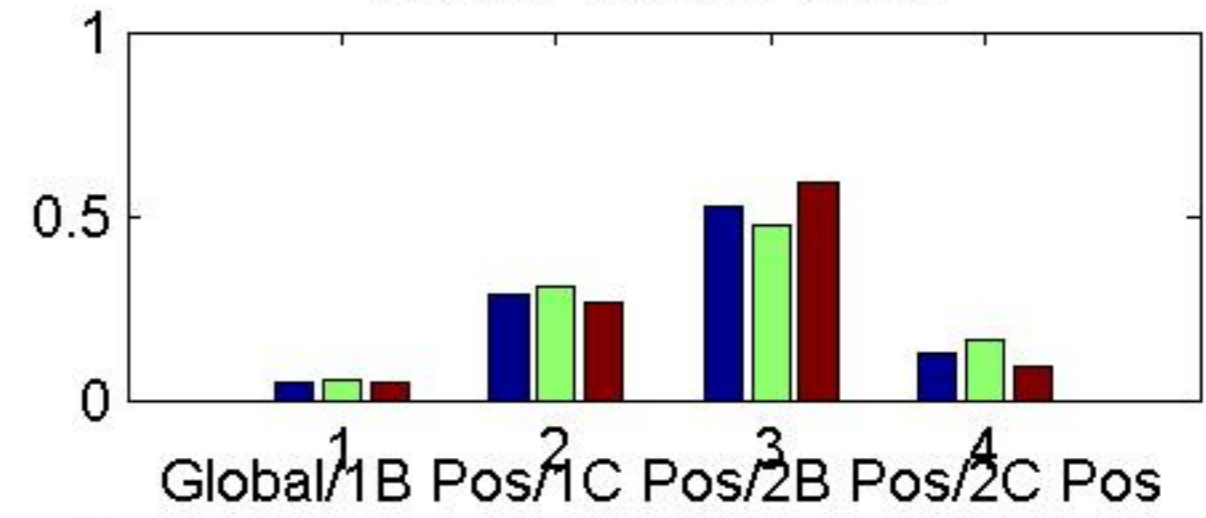


47. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores

Global/Chico/Chica

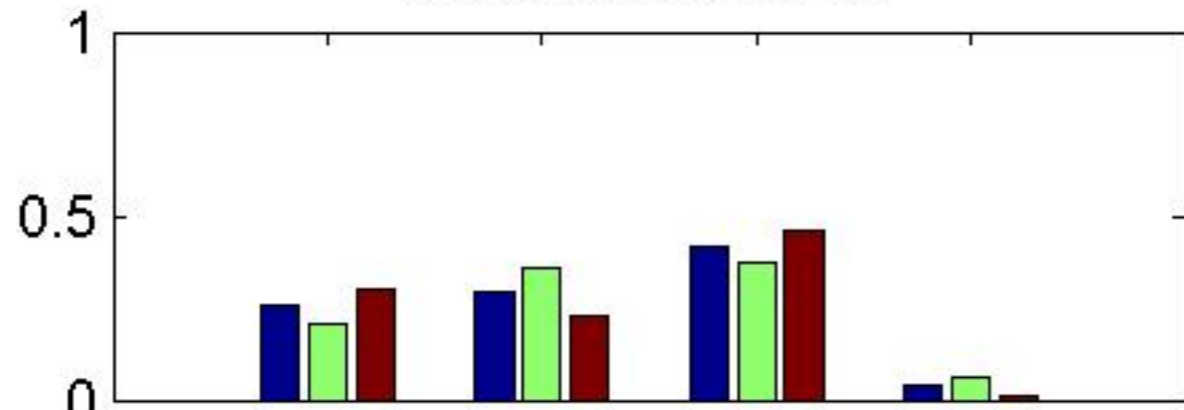


Global/Pretest/Postest

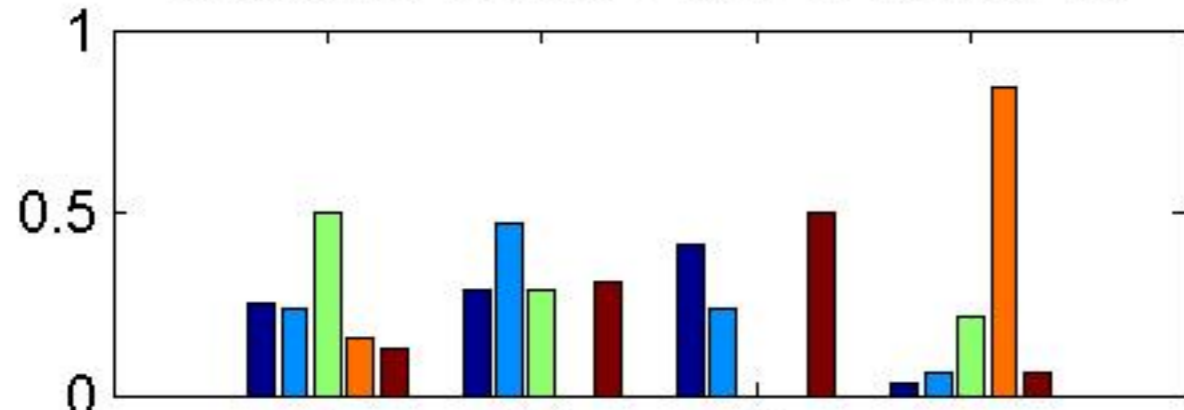


48. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase

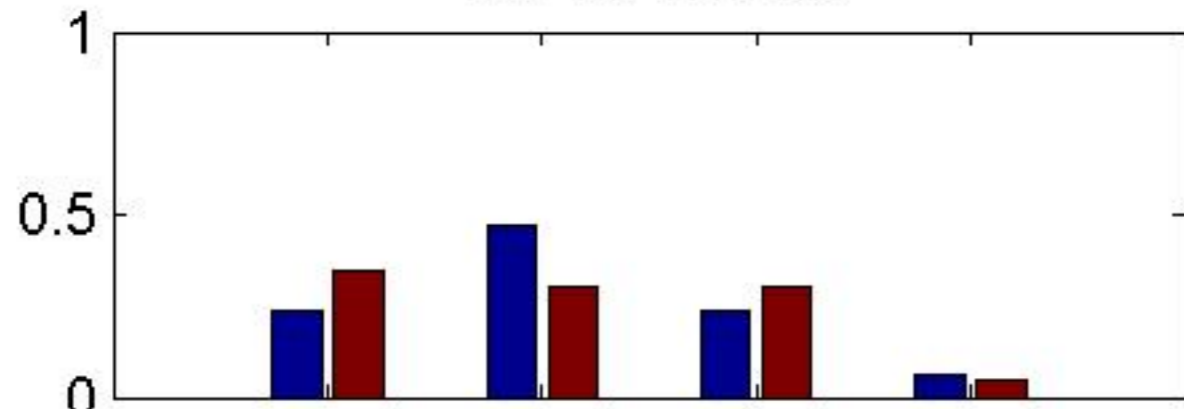
Global/Chico/Chica



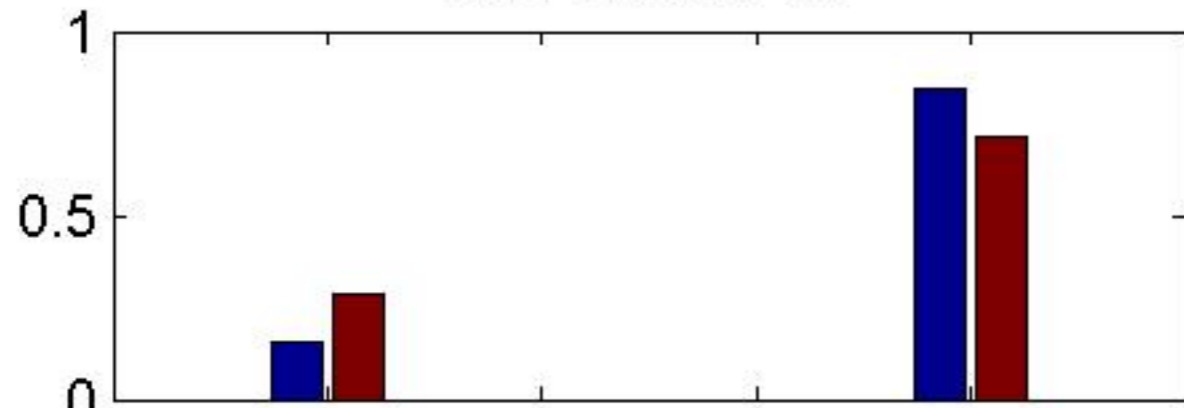
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



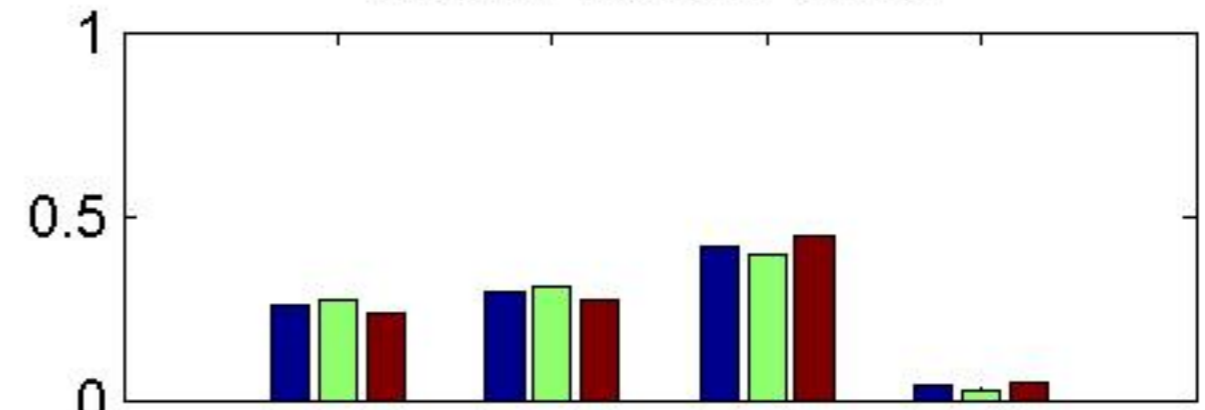
1B Pre/1B Pos



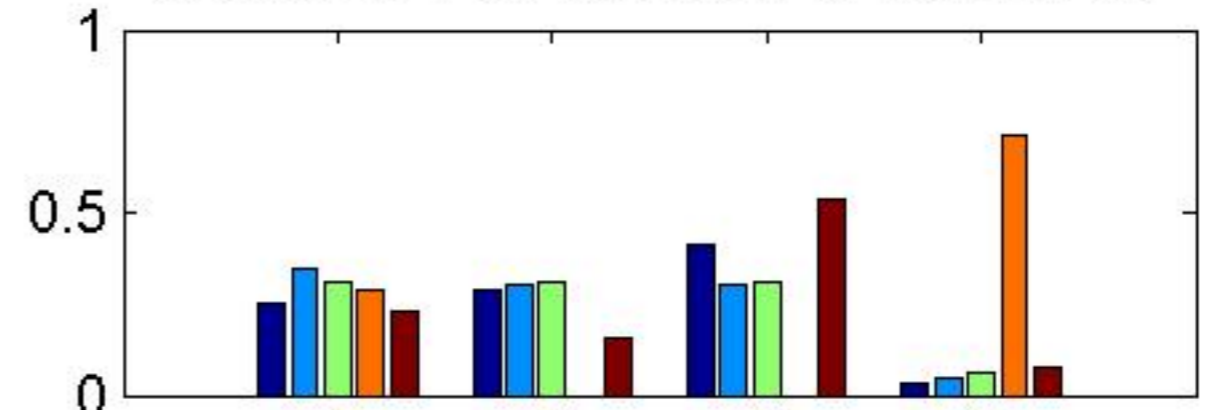
2B Pre/2B Pos



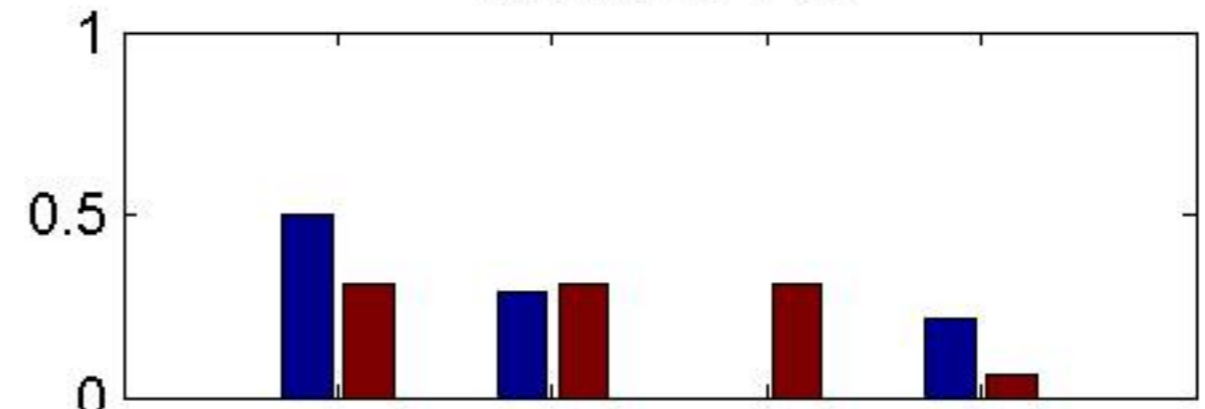
Global/Pretest/Postest



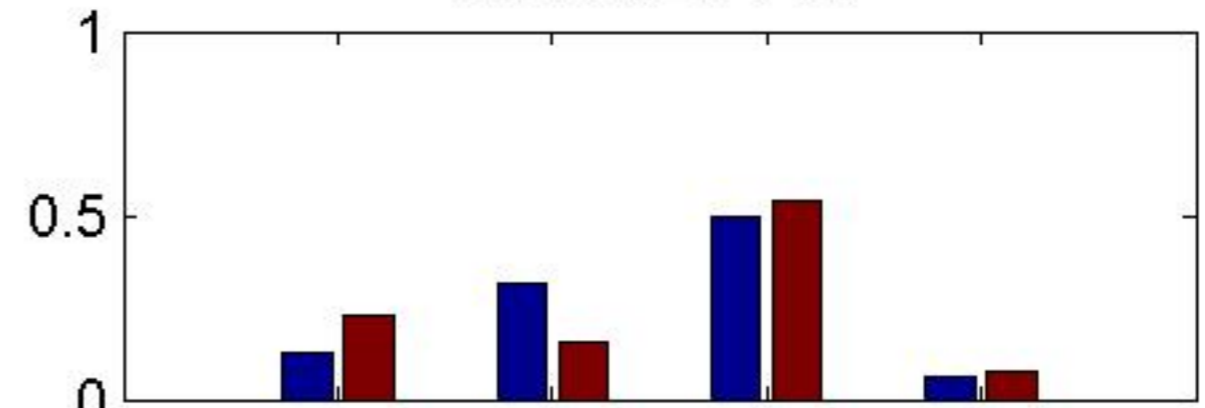
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

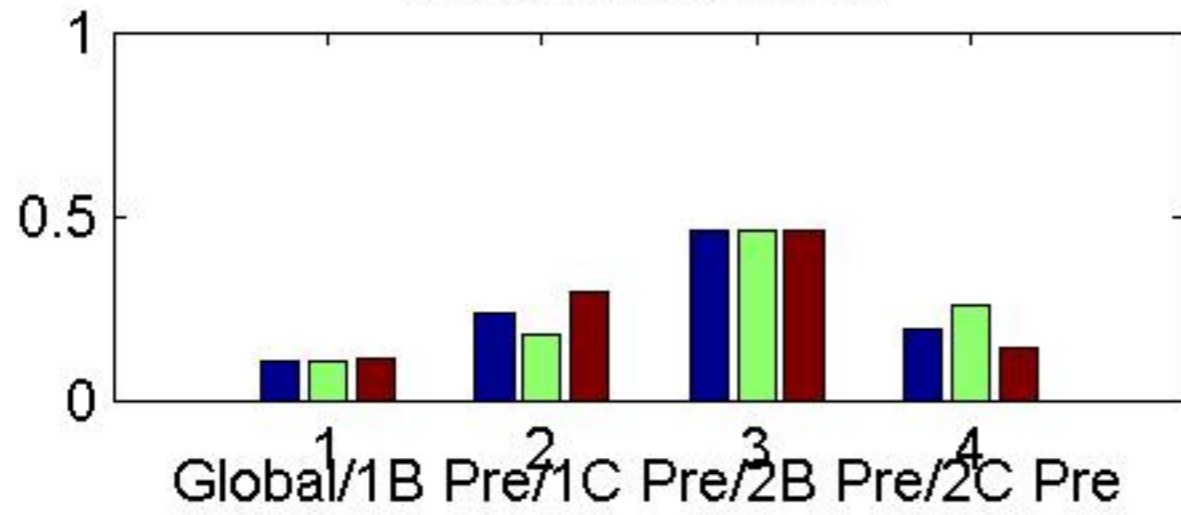


2C Pre/2C Pos

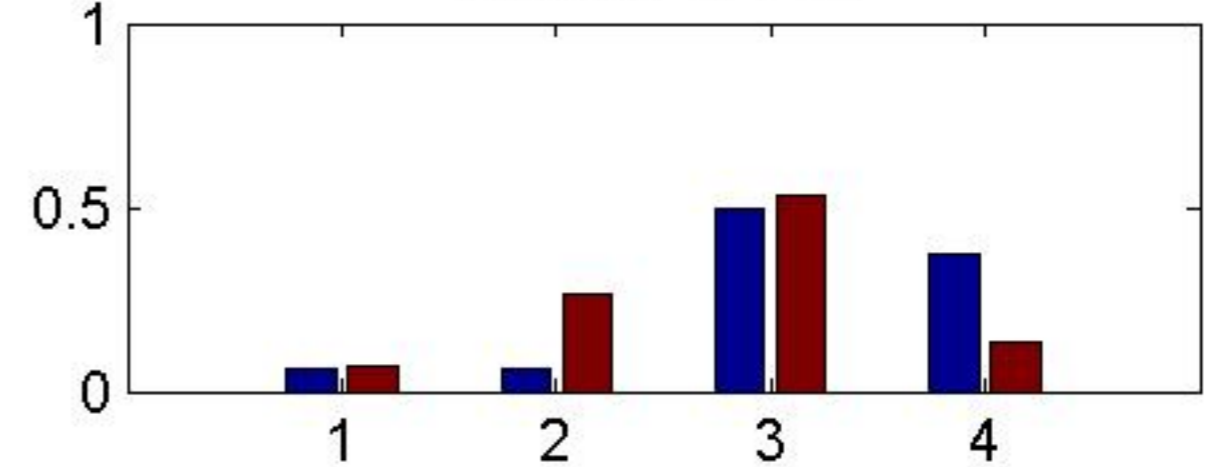
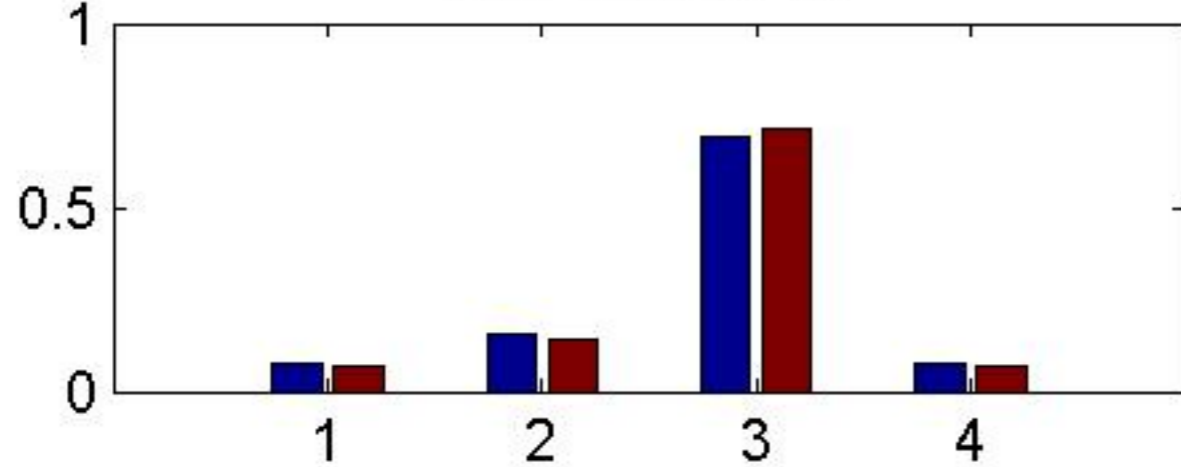
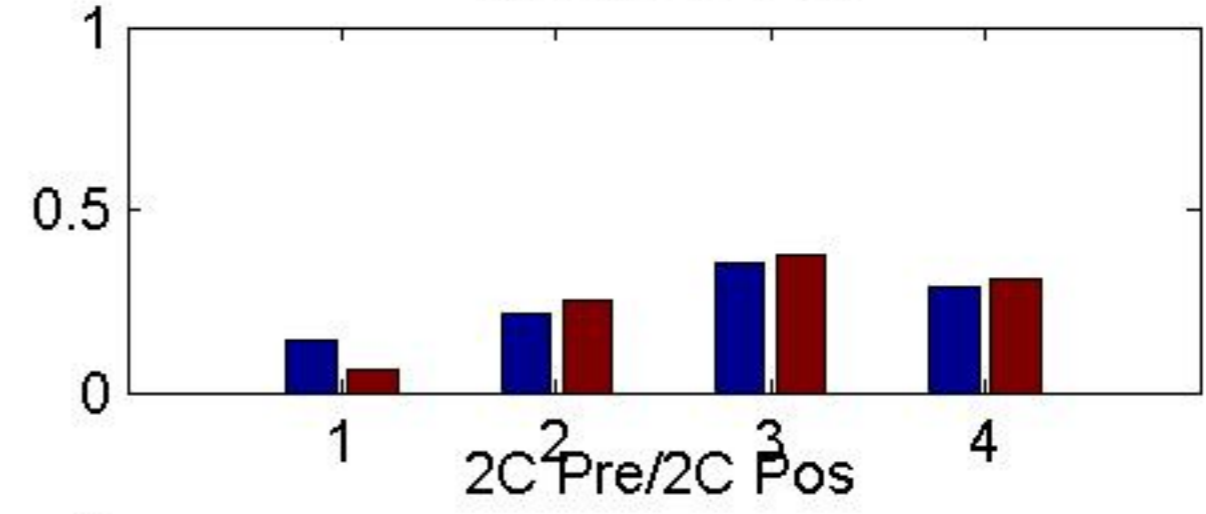
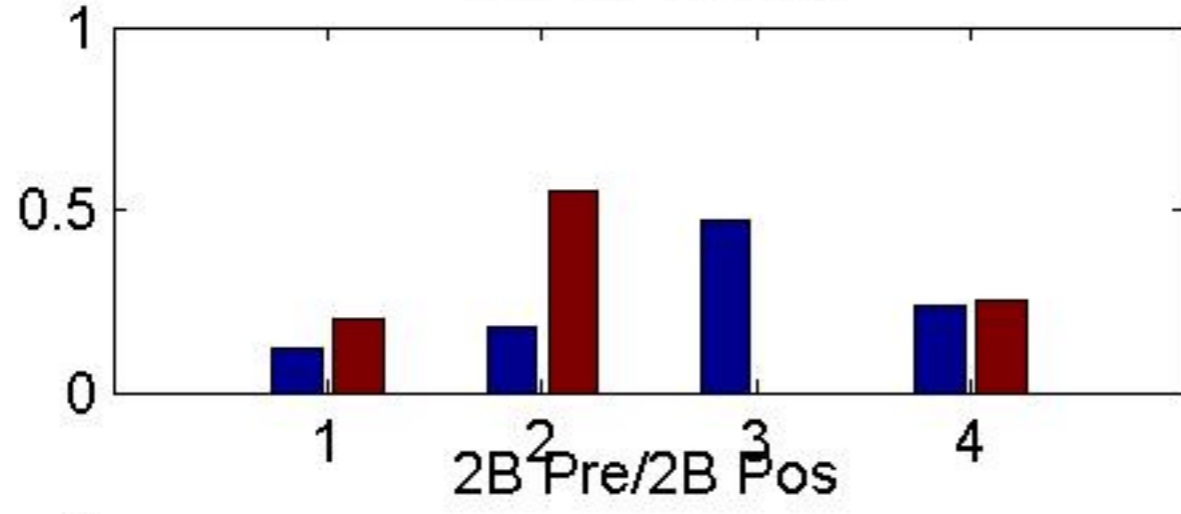
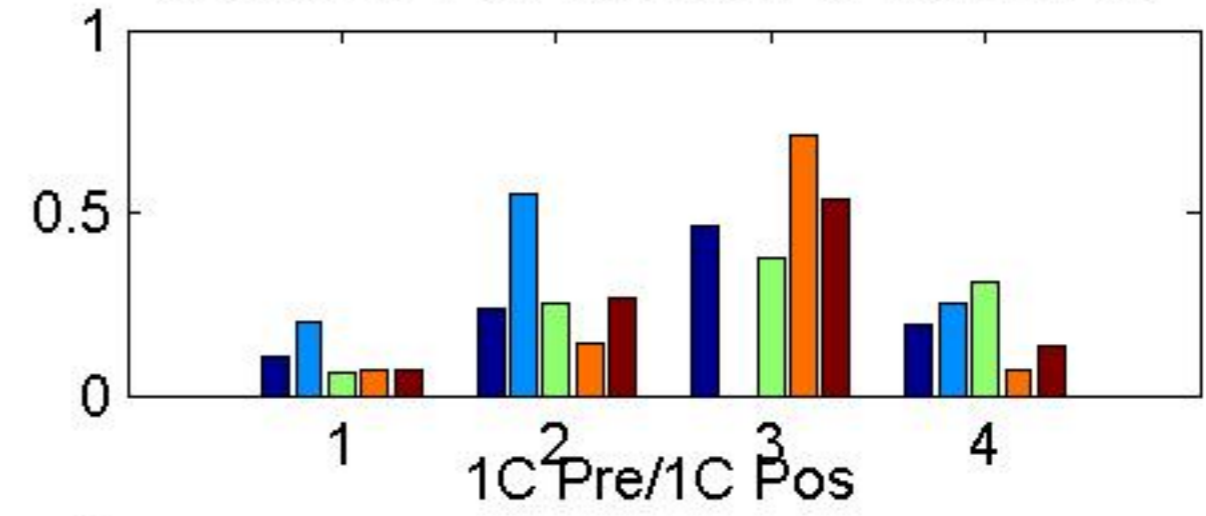
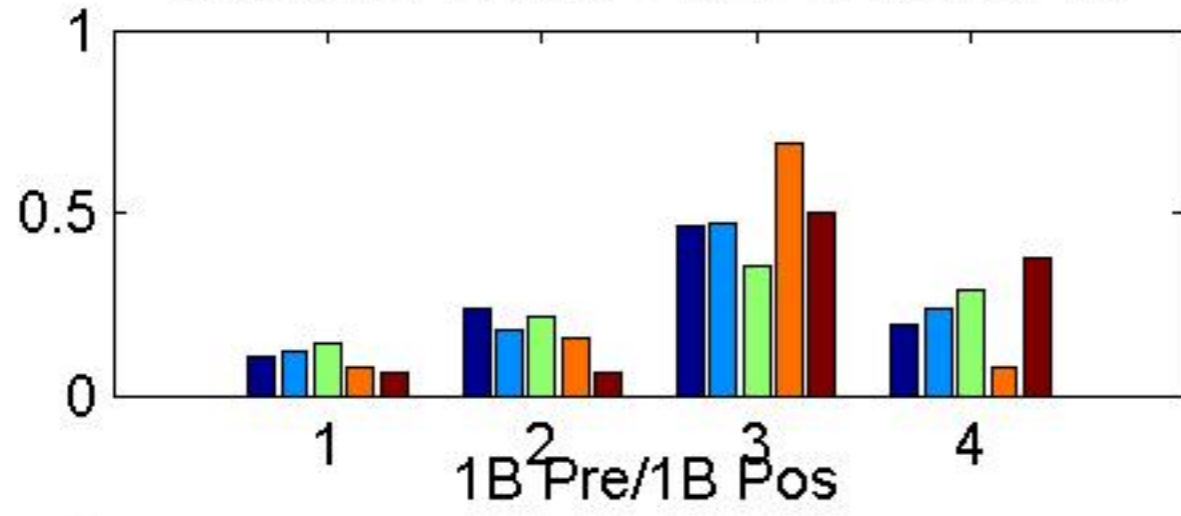
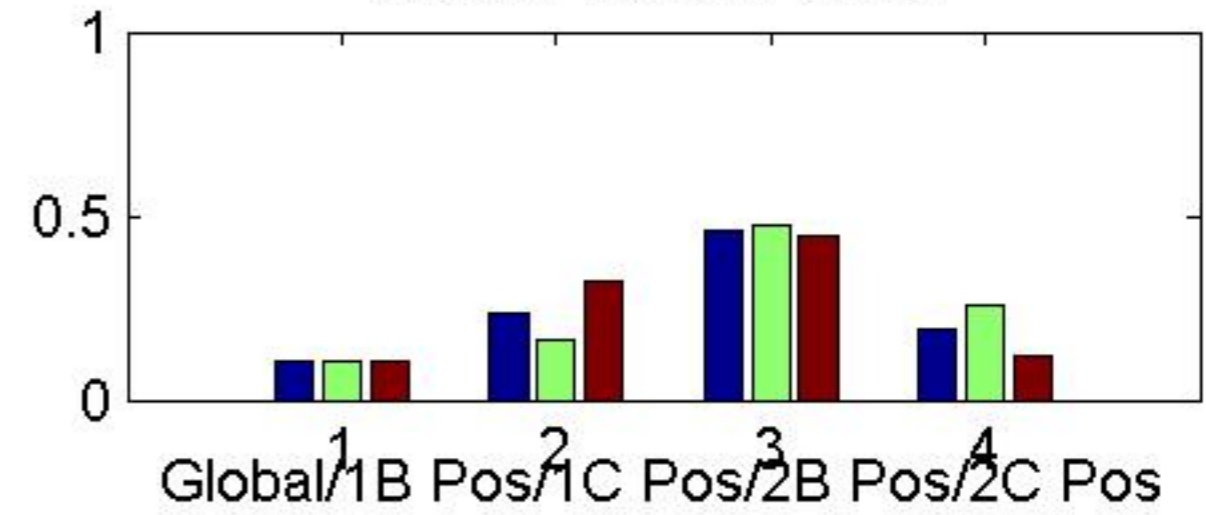


49. En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)

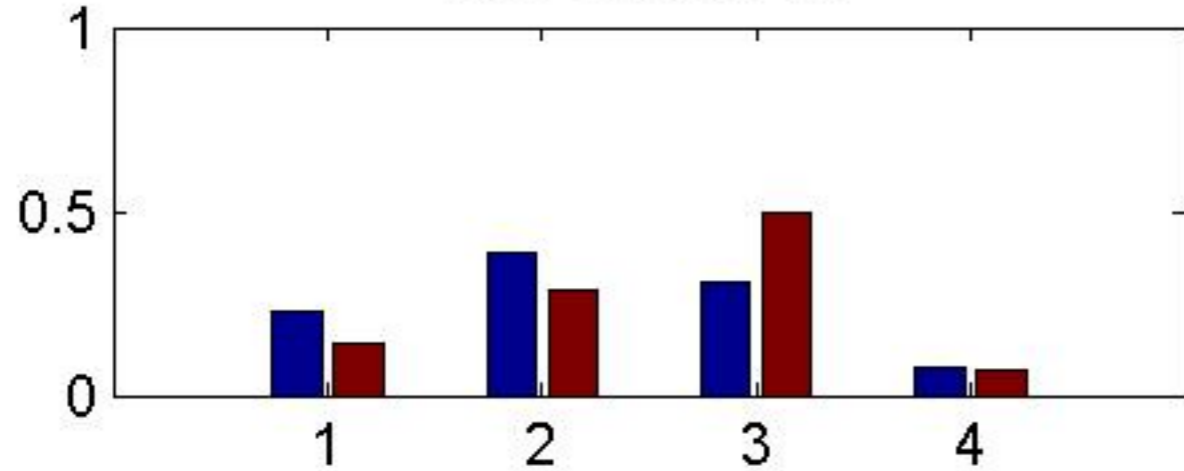
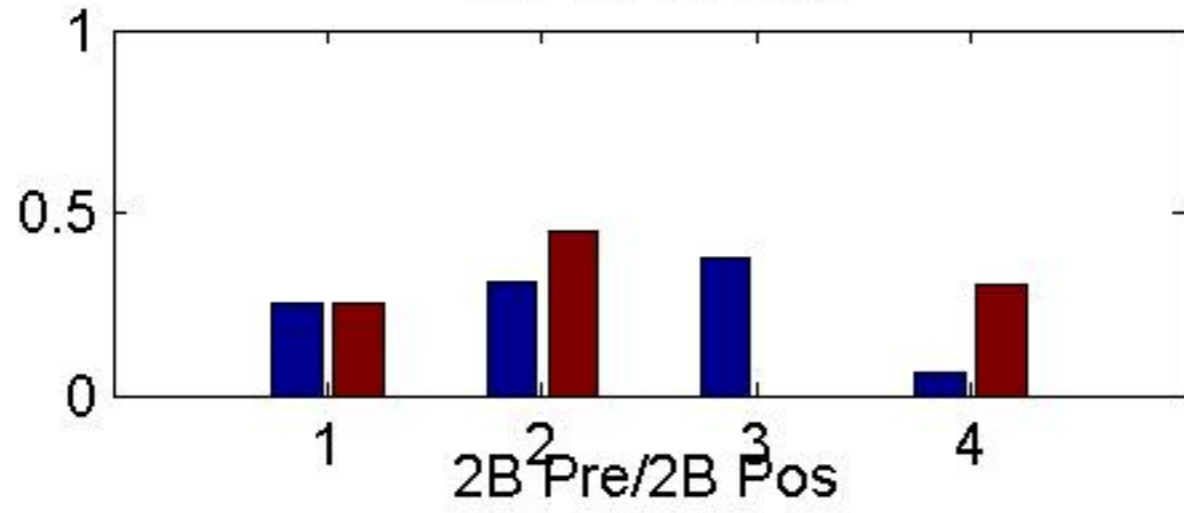
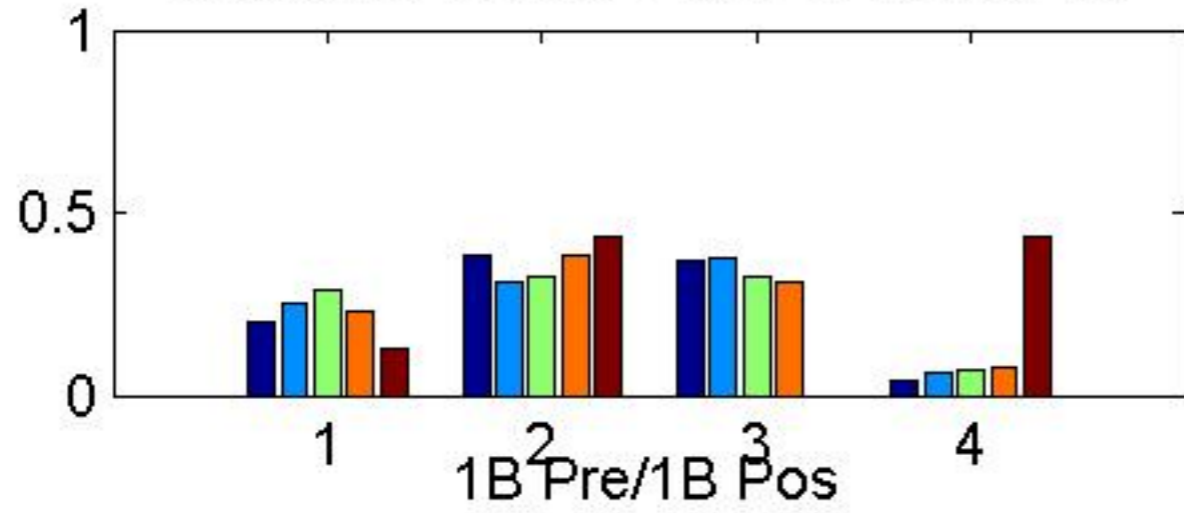
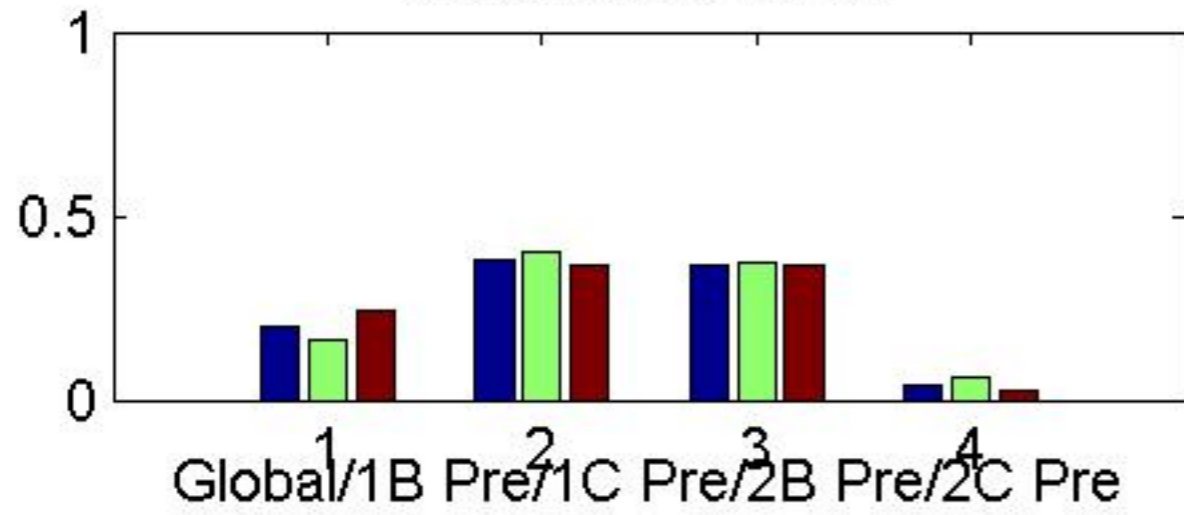
Global/Chico/Chica



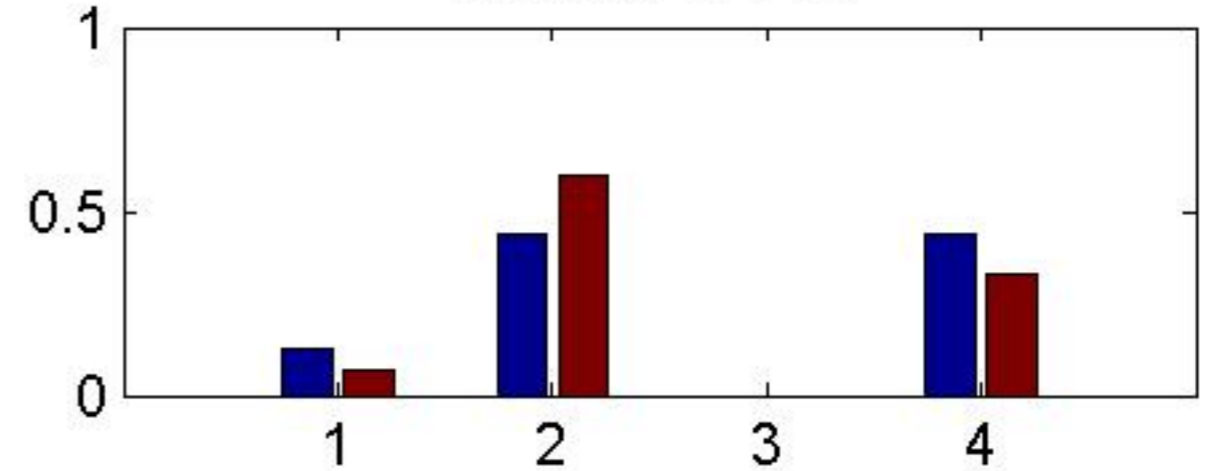
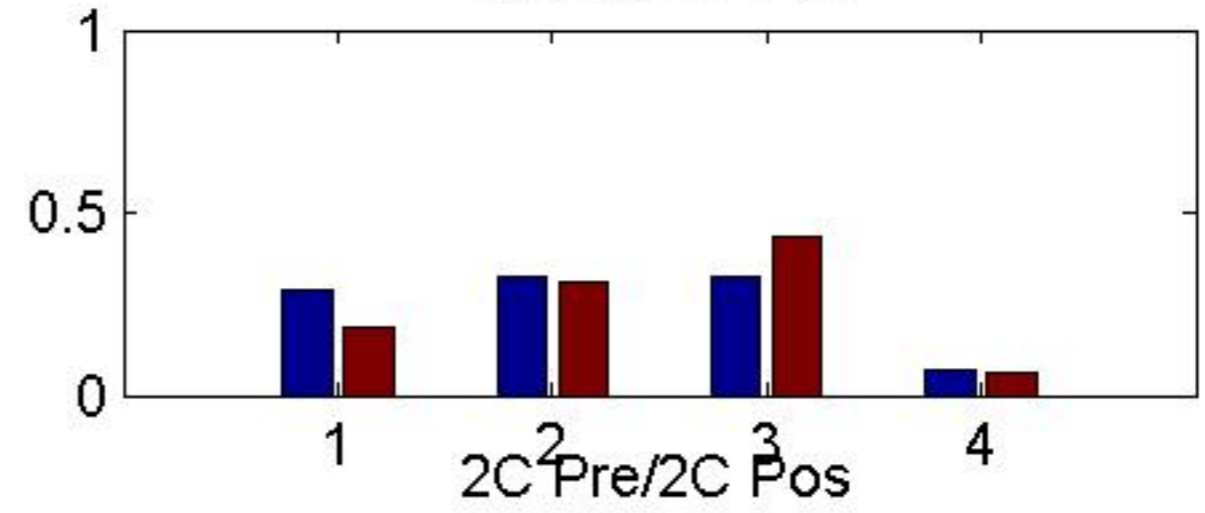
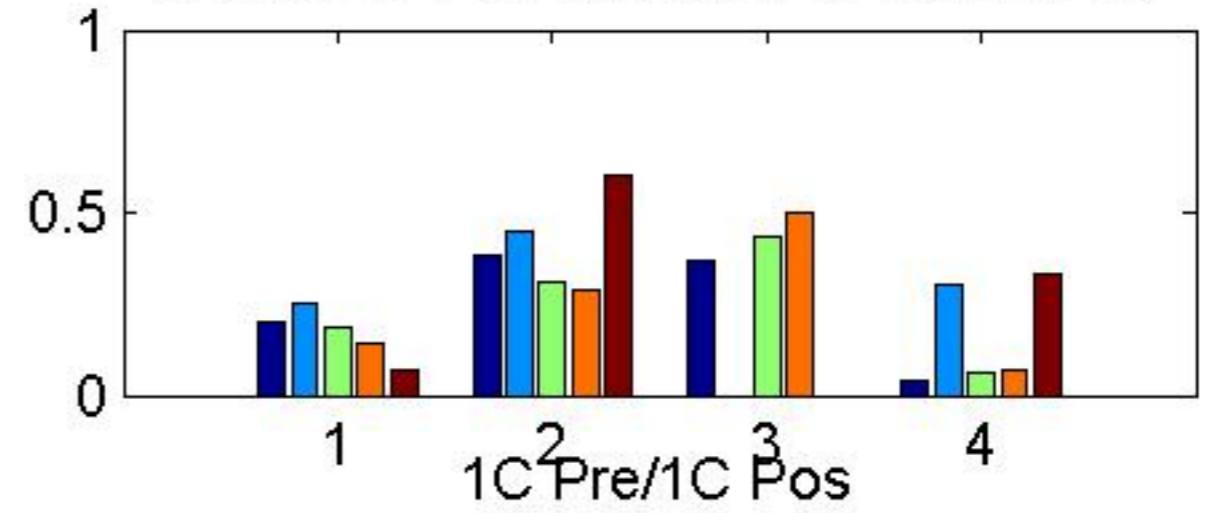
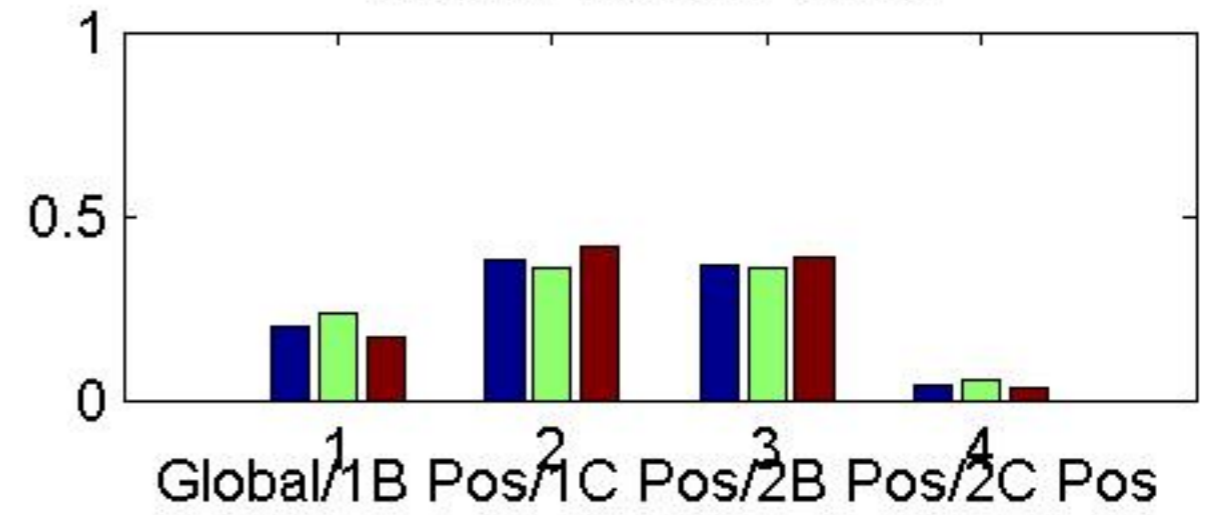
Global/Pretest/Posttest



50. Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase
 Global/Chico/Chica

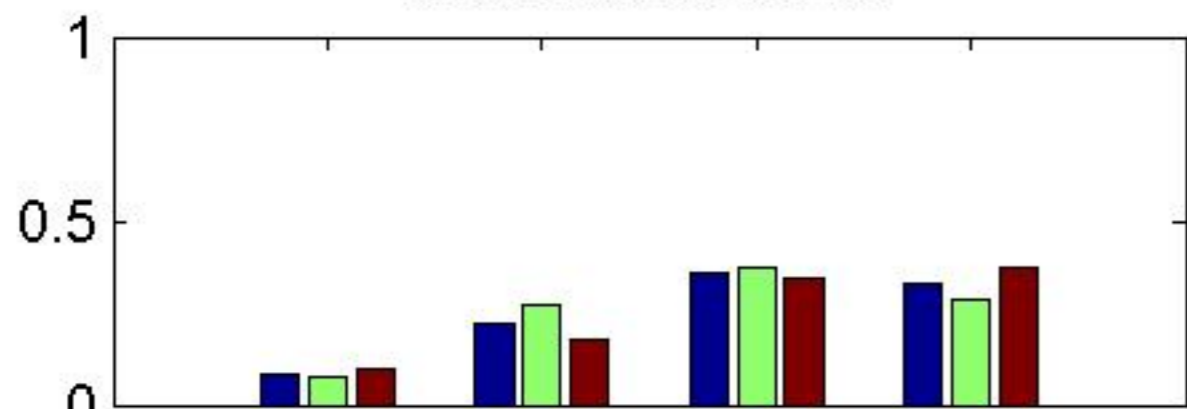


Global/Pretest/Posttest

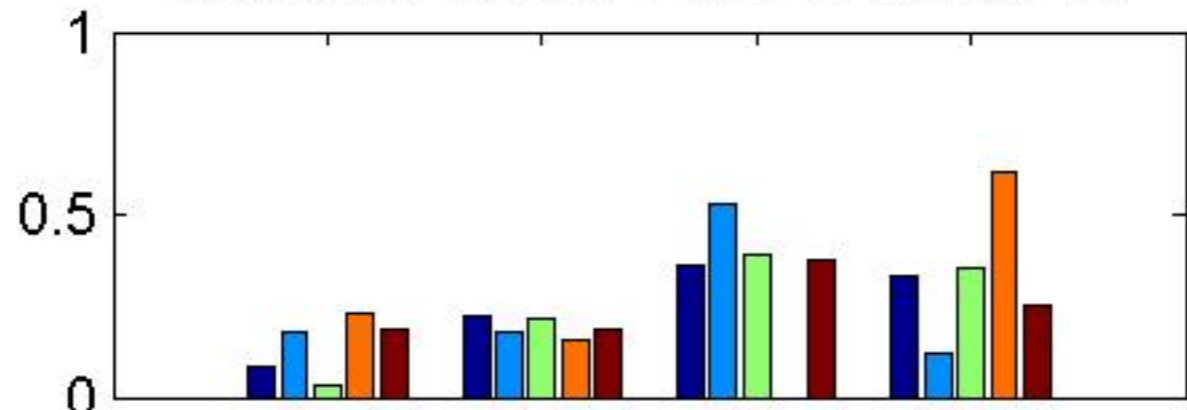


Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros

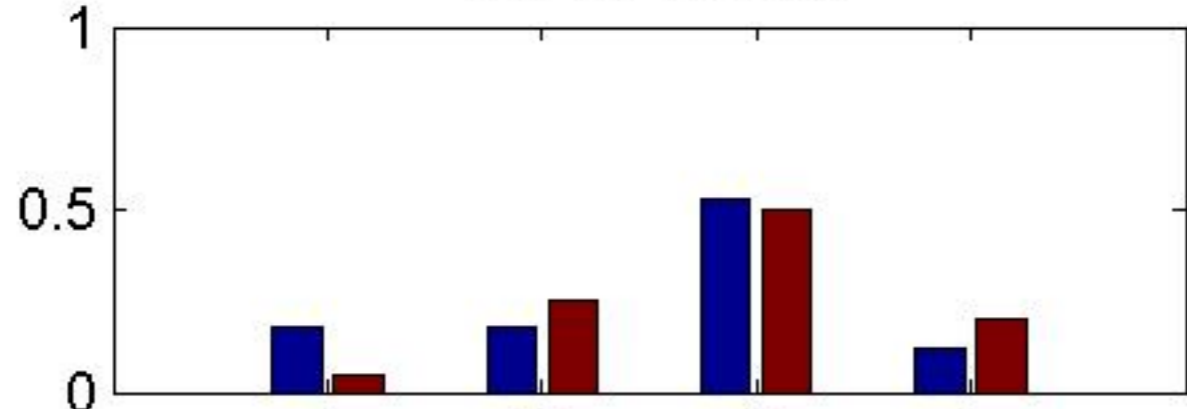
Global/Chico/Chica



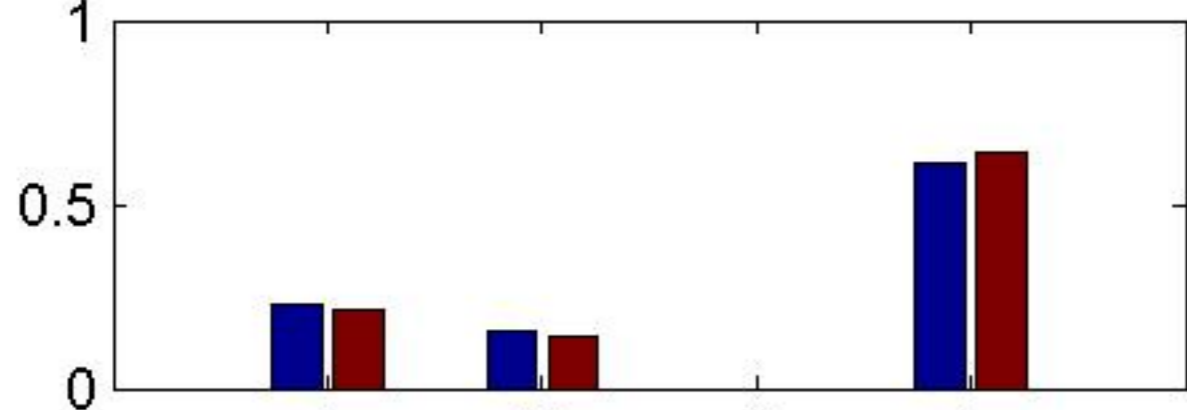
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



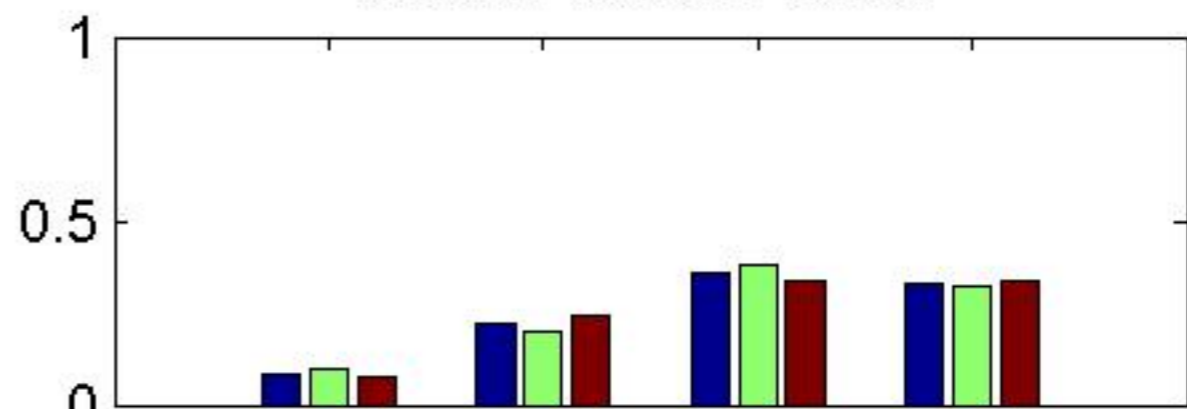
1B Pre/1B Pos



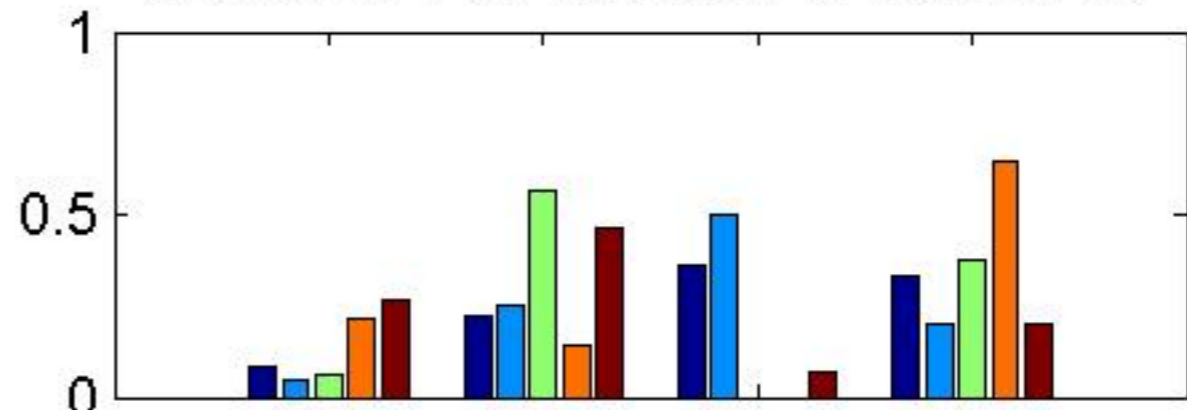
2B Pre/2B Pos



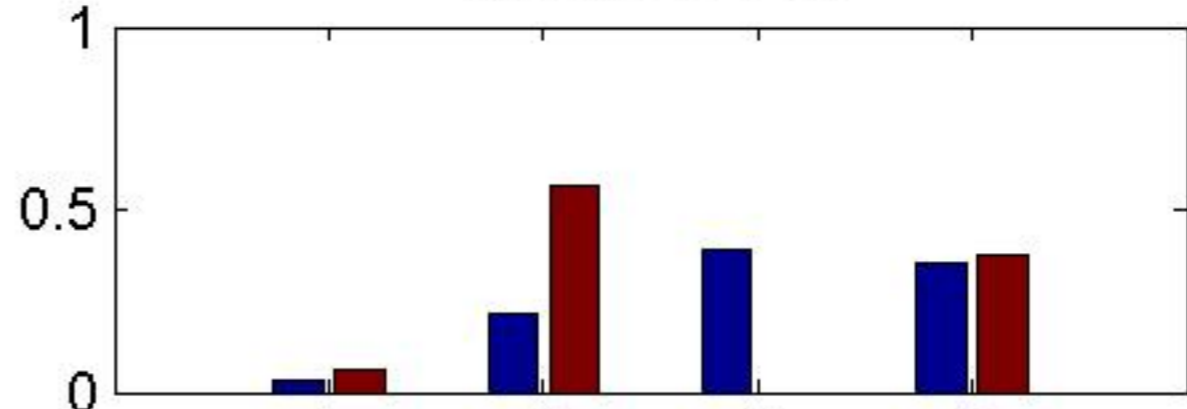
Global/Pretest/Postest



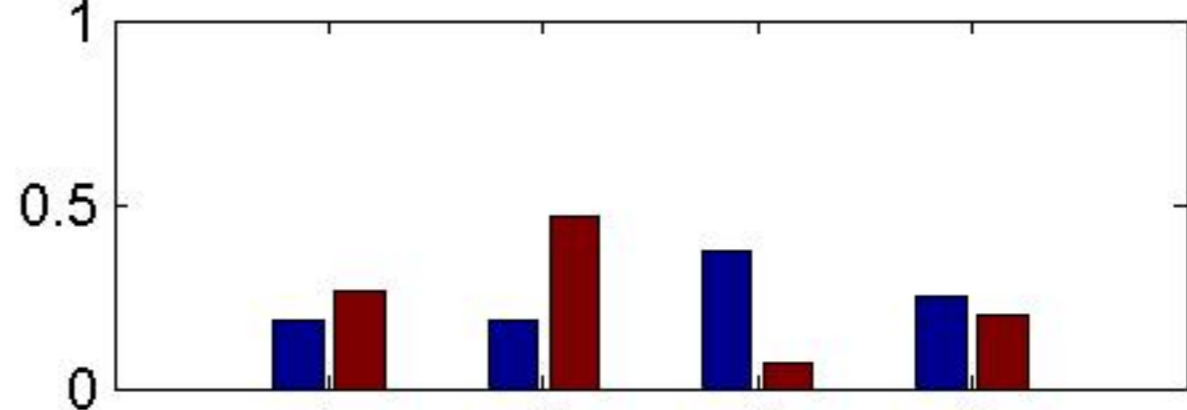
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



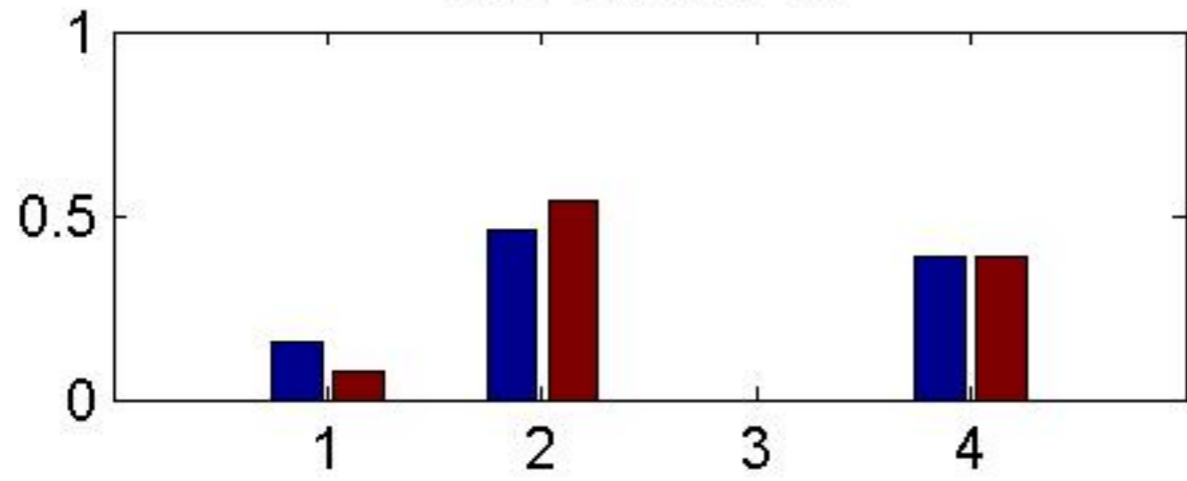
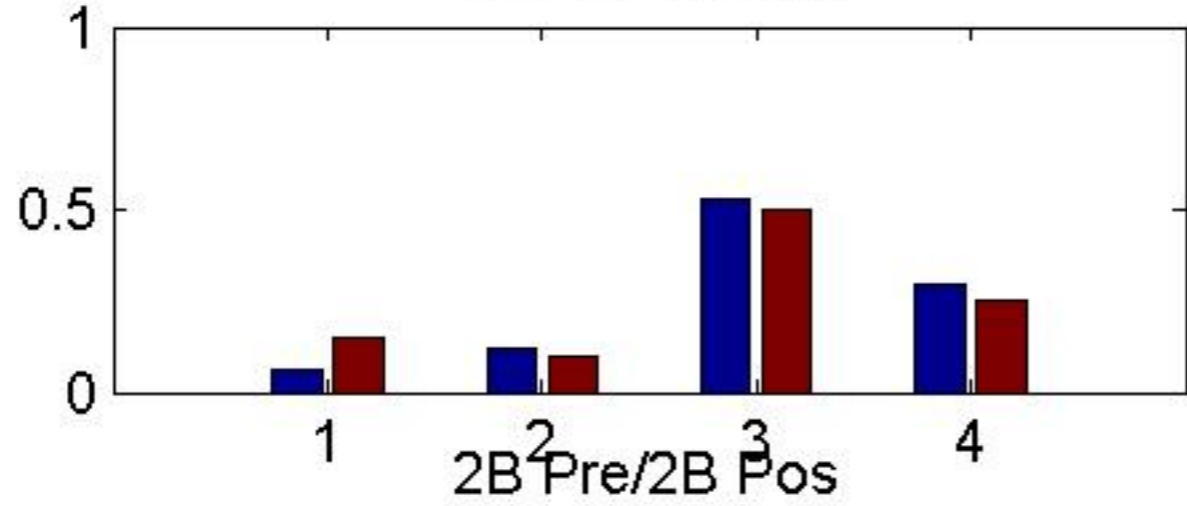
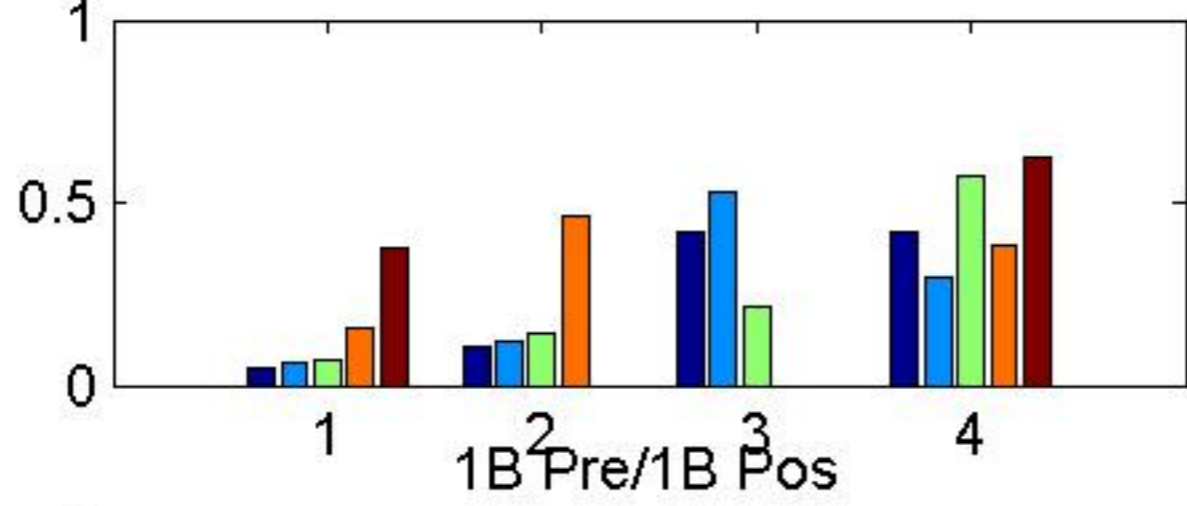
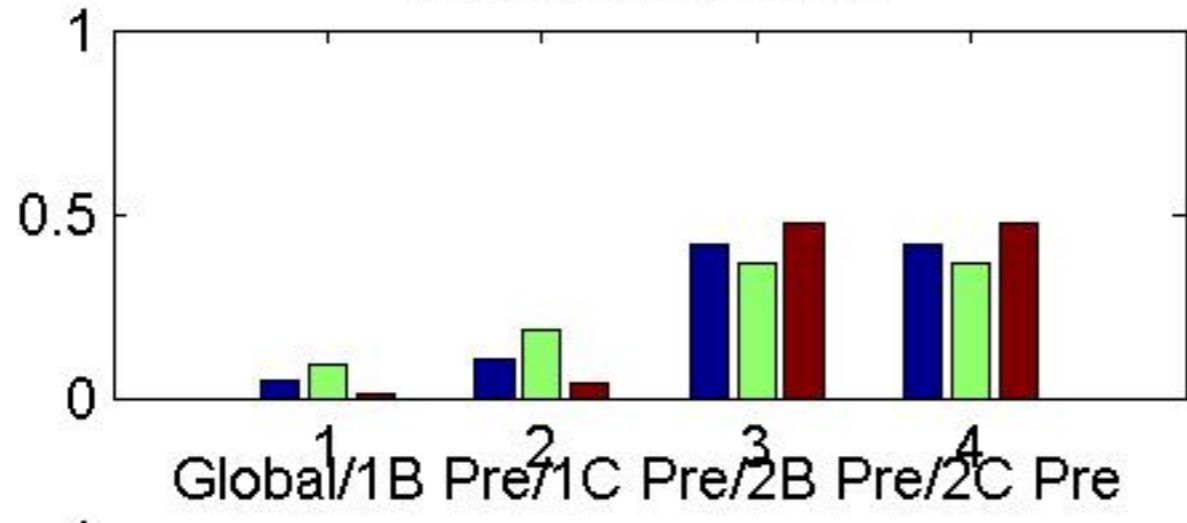
1C Pre/1C Pos



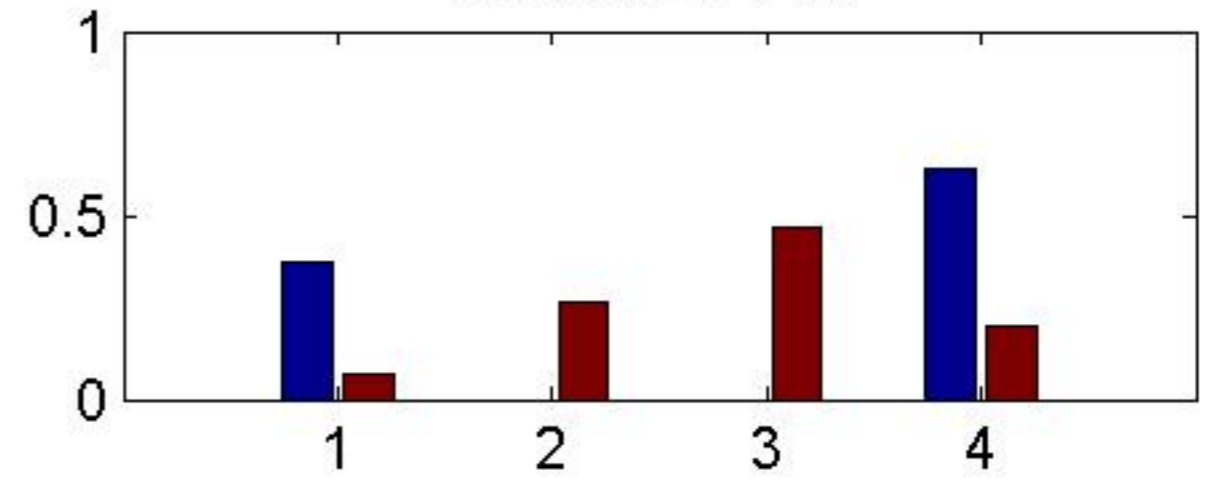
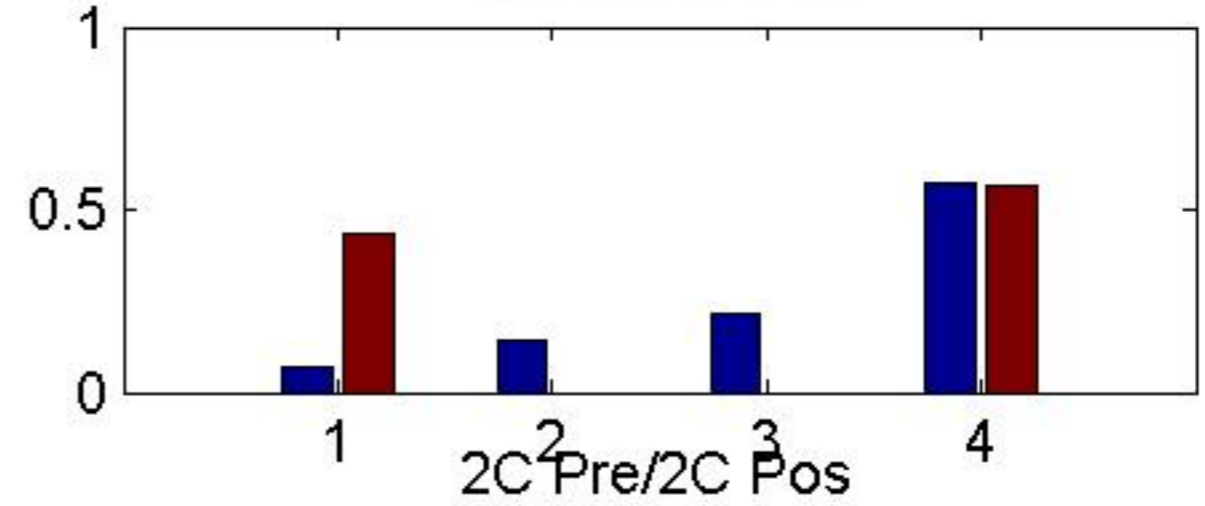
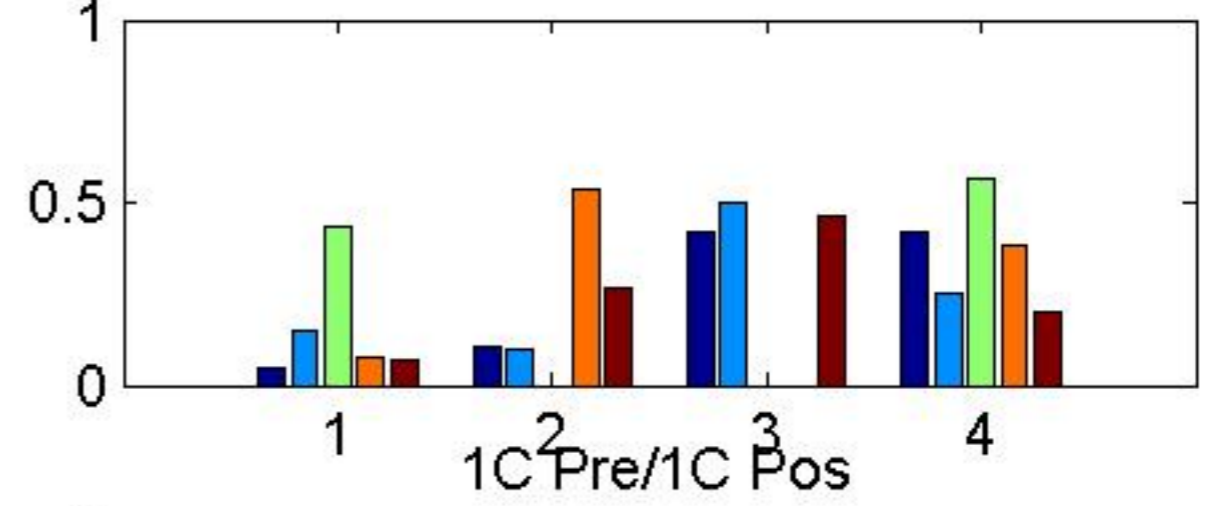
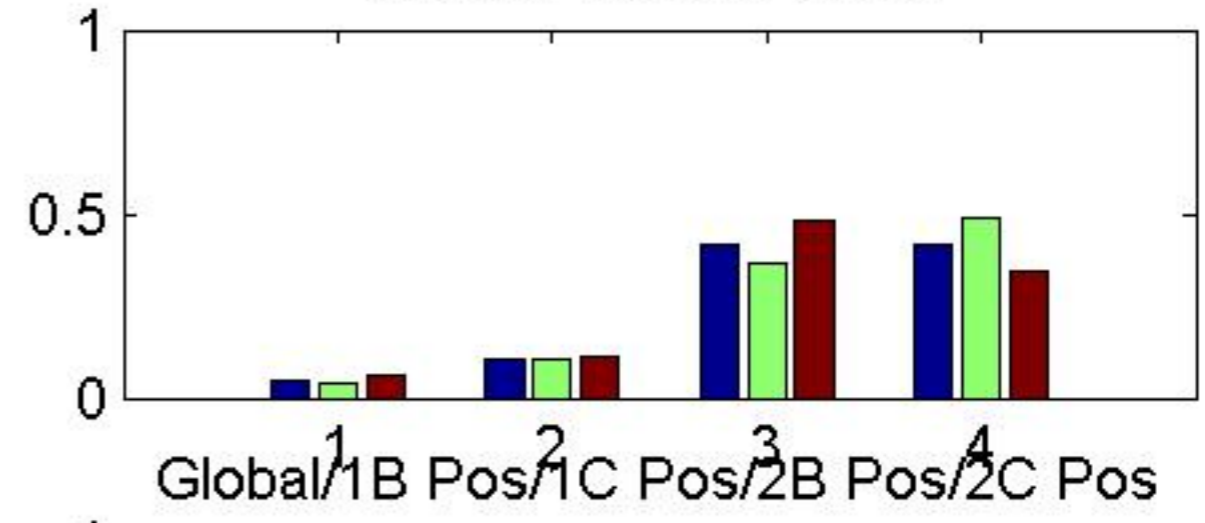
2C Pre/2C Pos



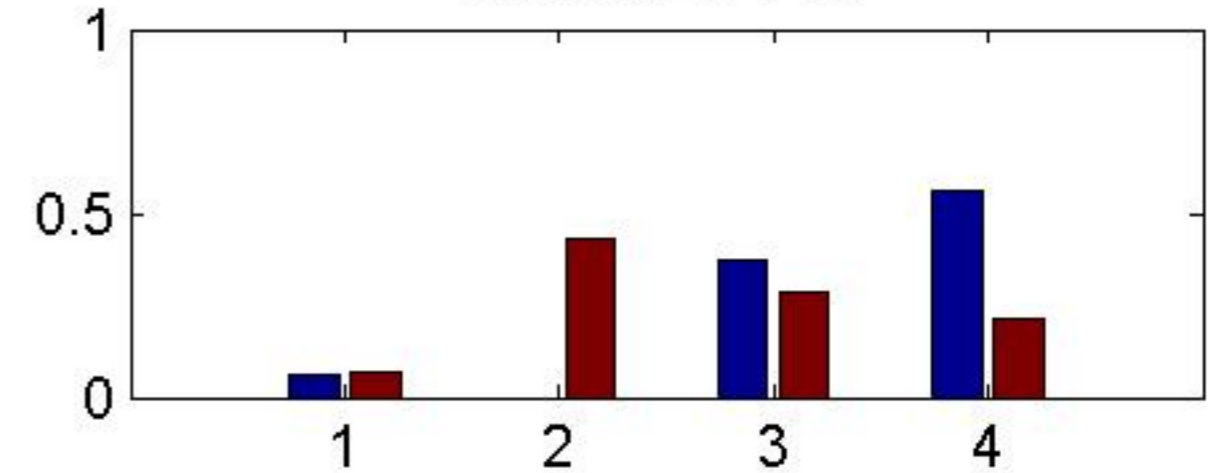
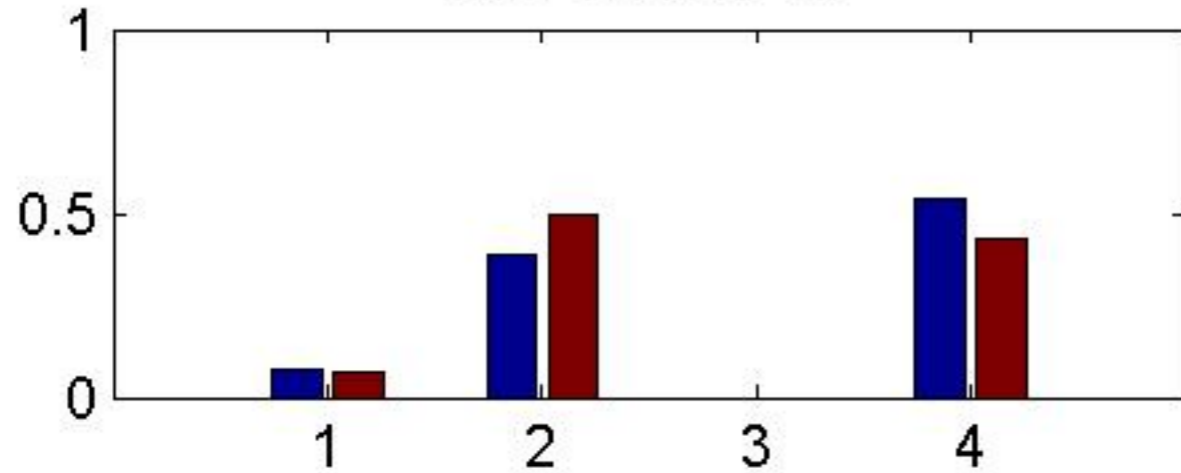
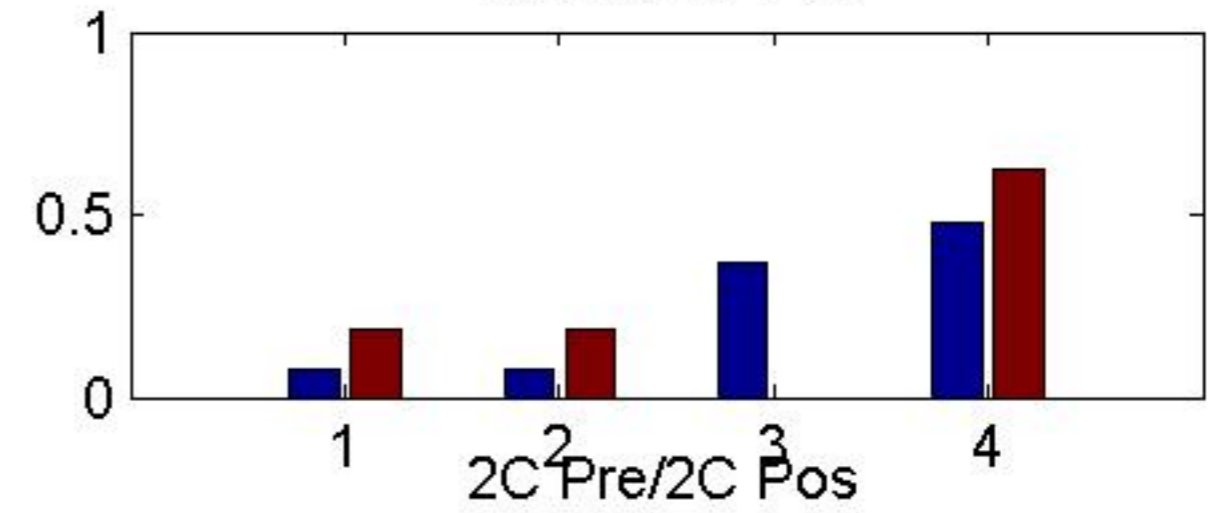
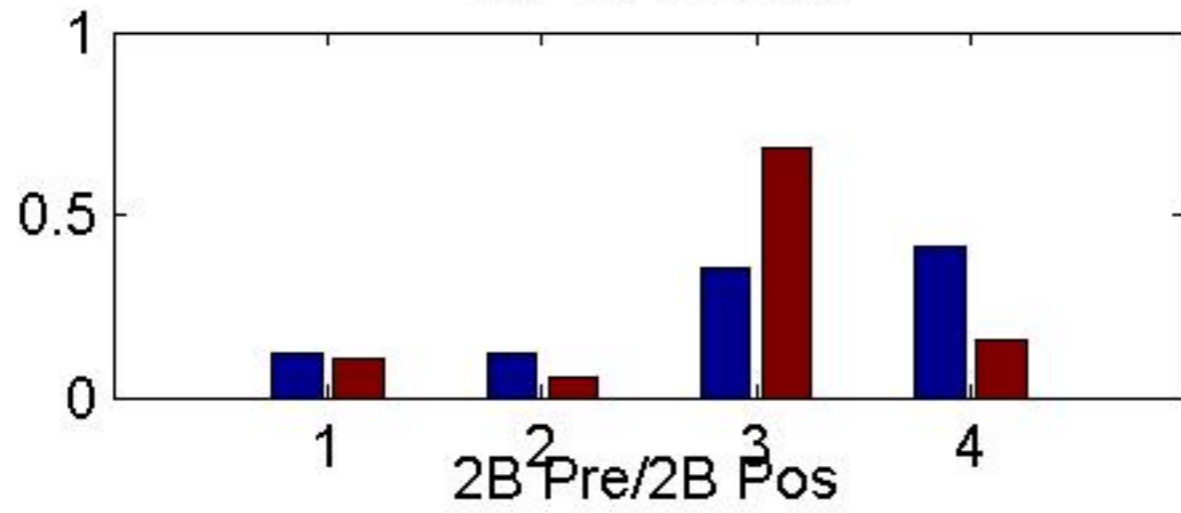
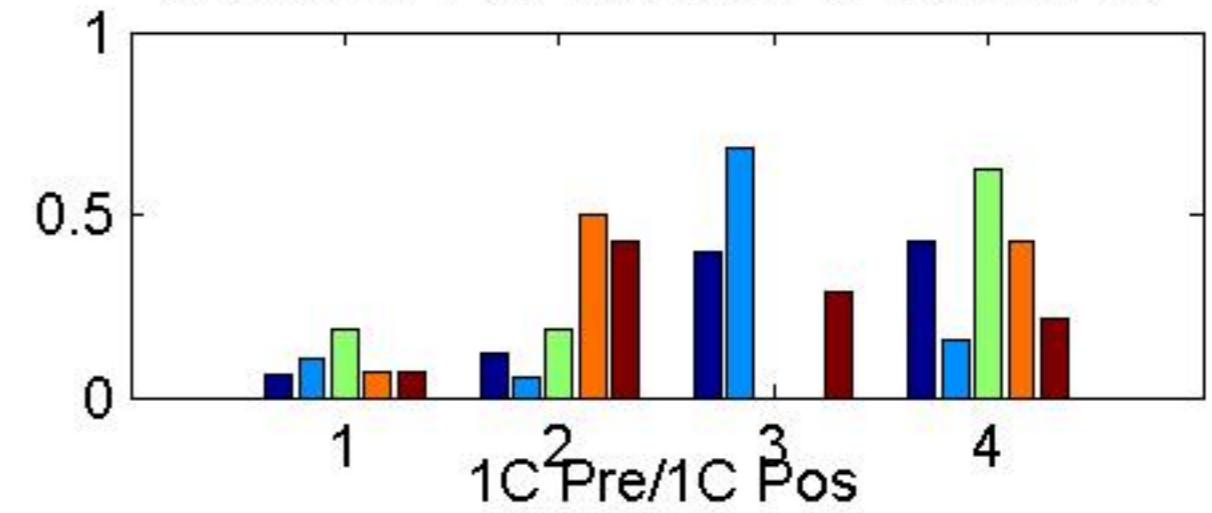
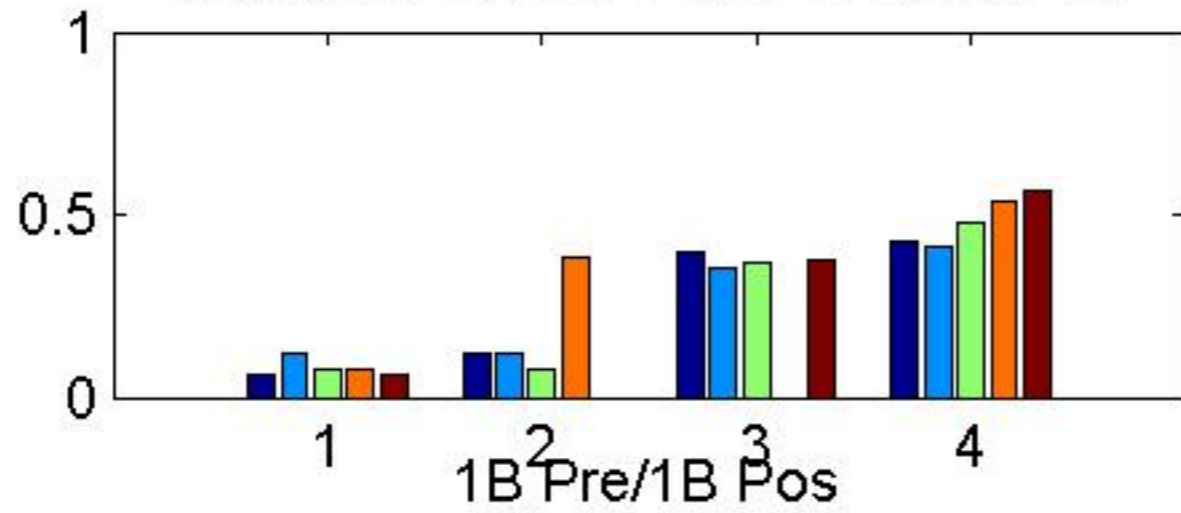
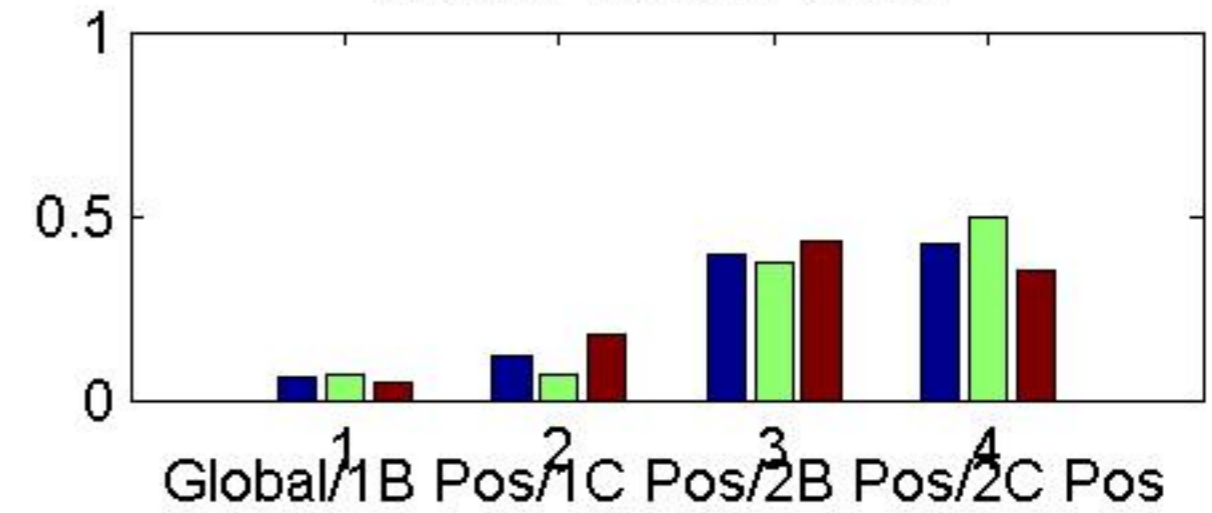
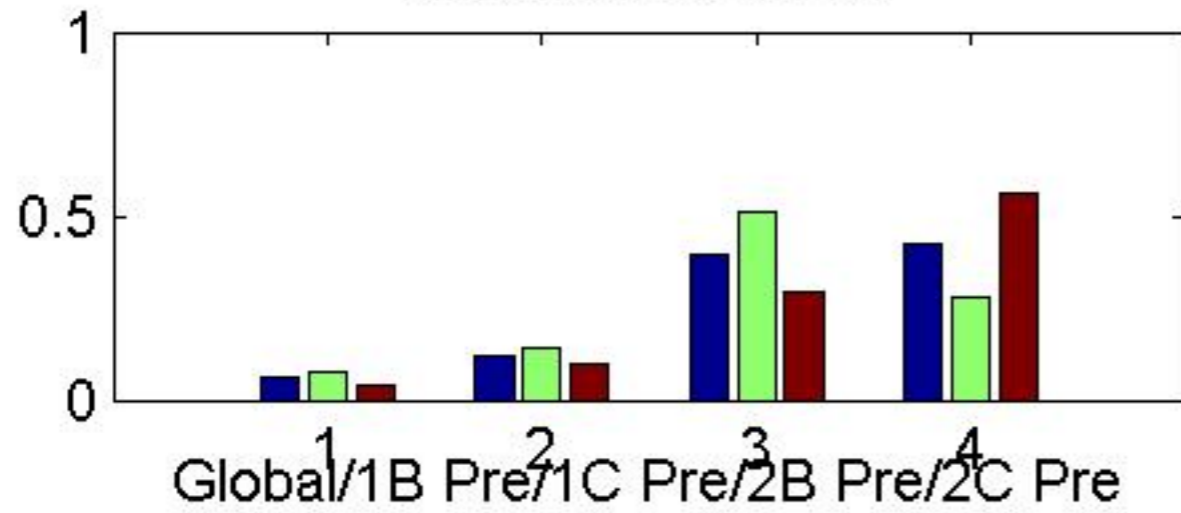
52. Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase
 Global/Chico/Chica



Global/Pretest/Postest

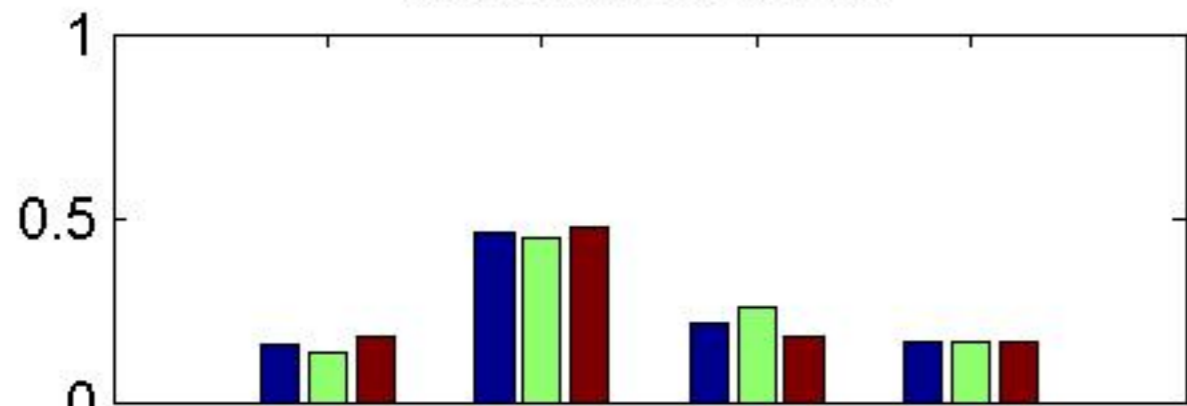


53. Creo que el tutor ha explicado claramente qué sucederá si un alumno rompe una norma
 Global/Chico/Chica

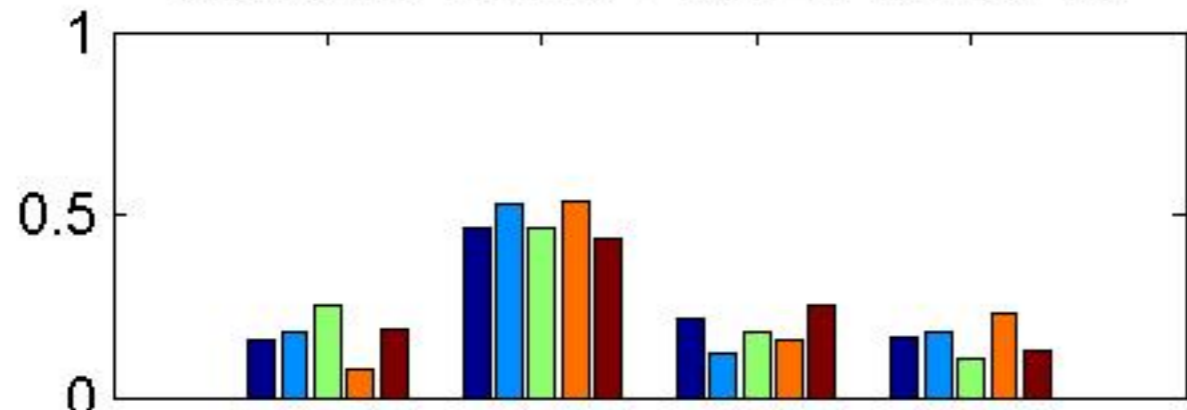


54. Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas

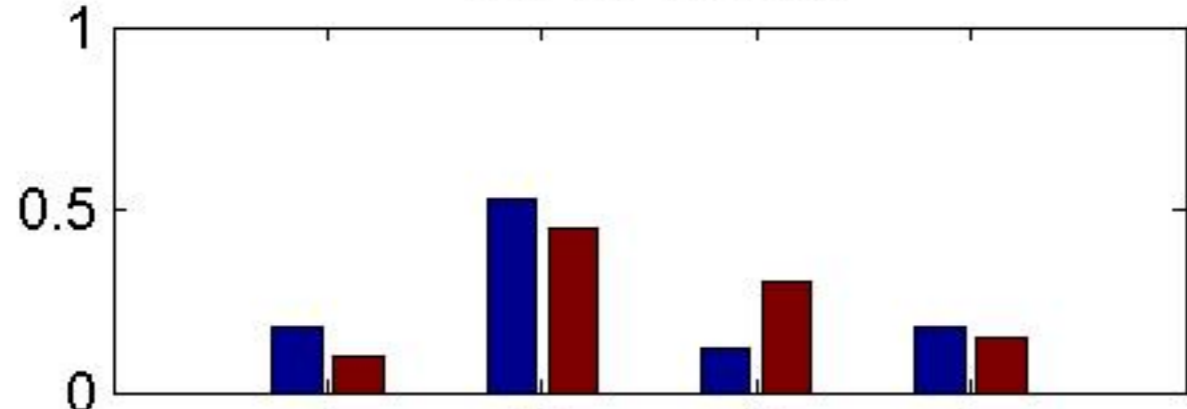
Global/Chico/Chica



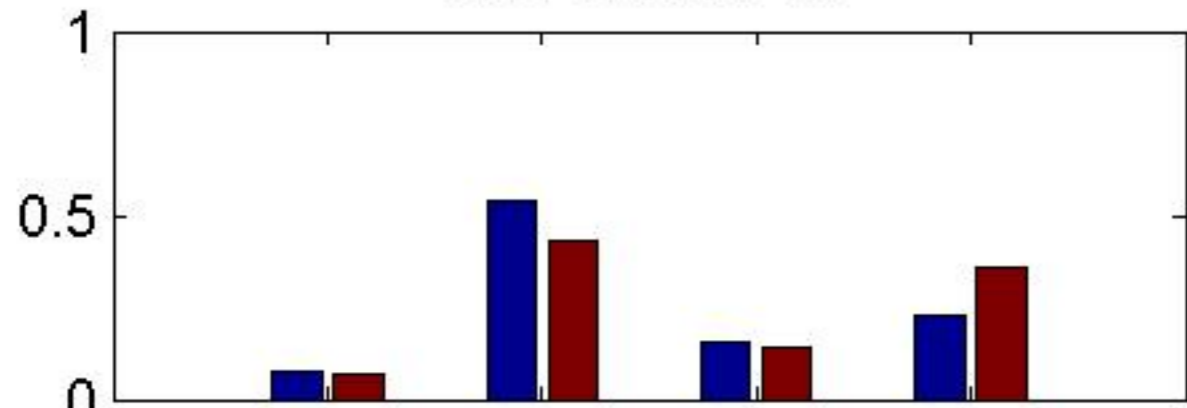
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



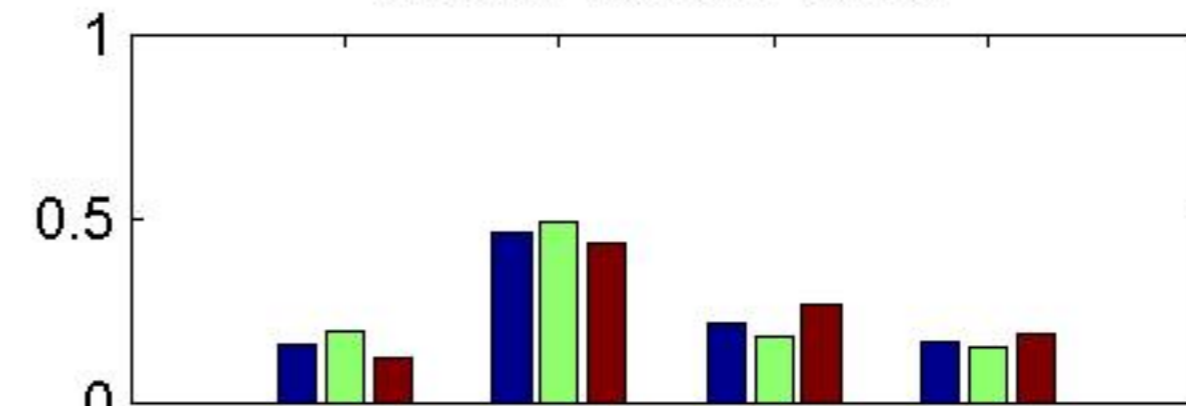
1B Pre/1B Pos



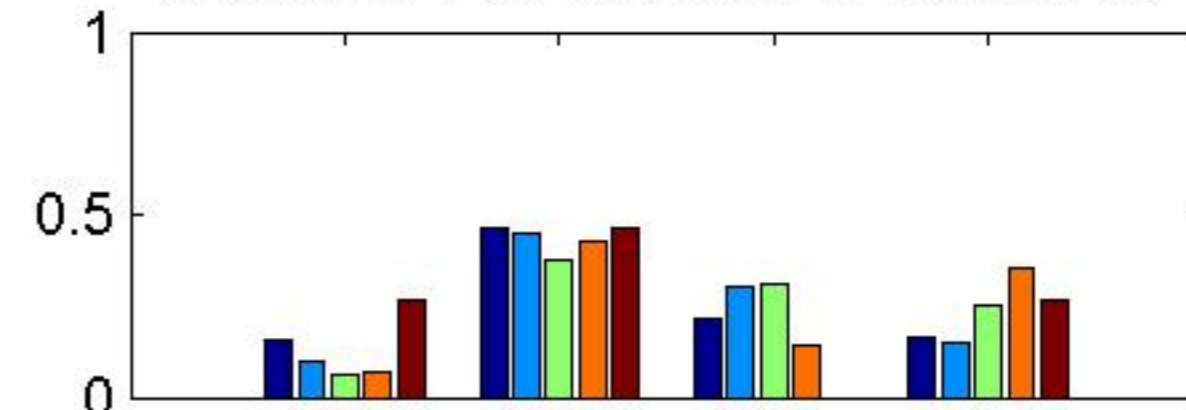
2B Pre/2B Pos



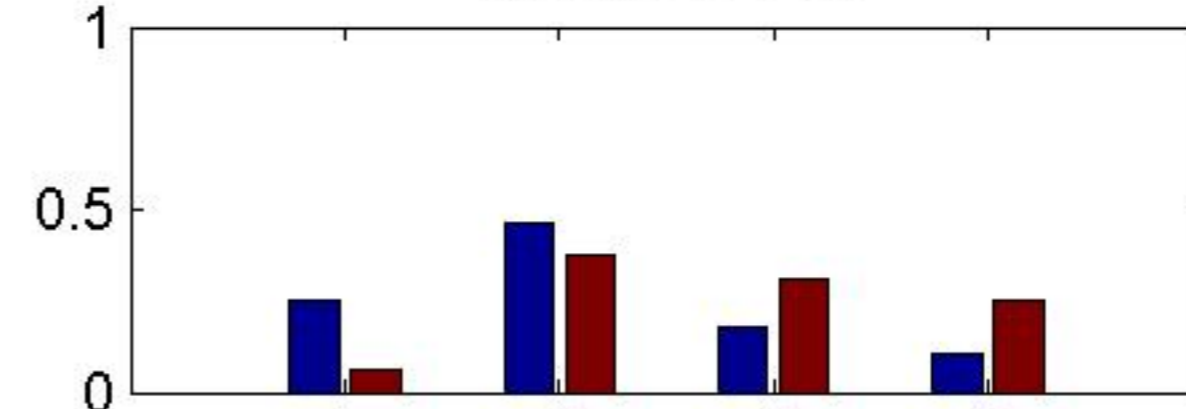
Global/Pretest/Postest



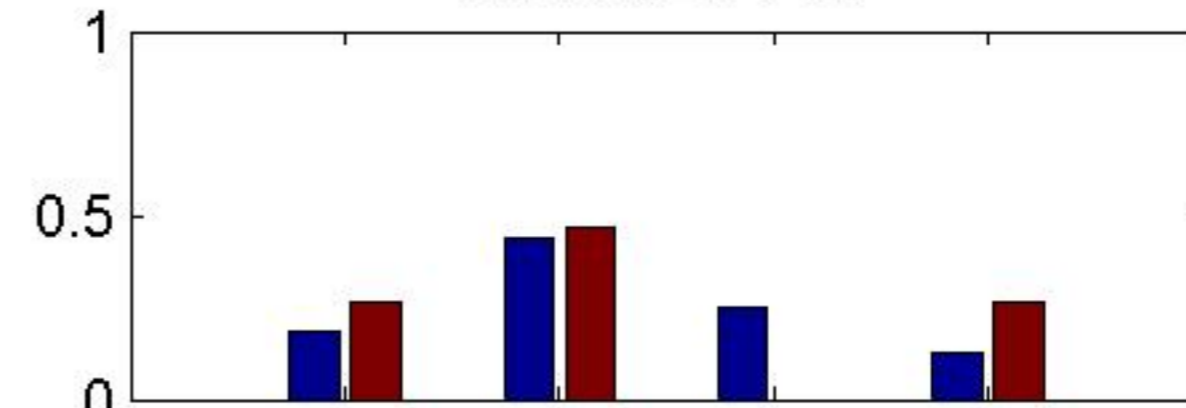
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



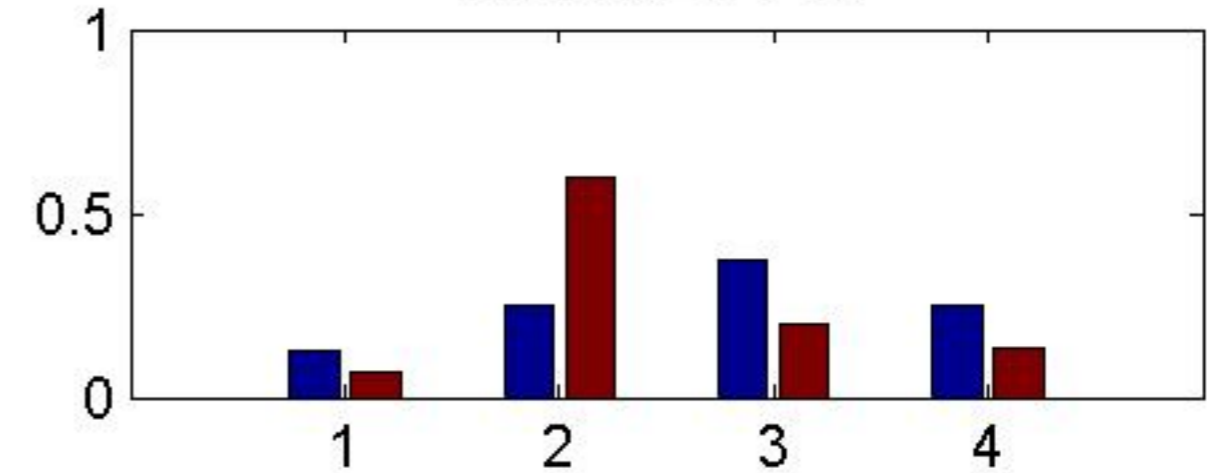
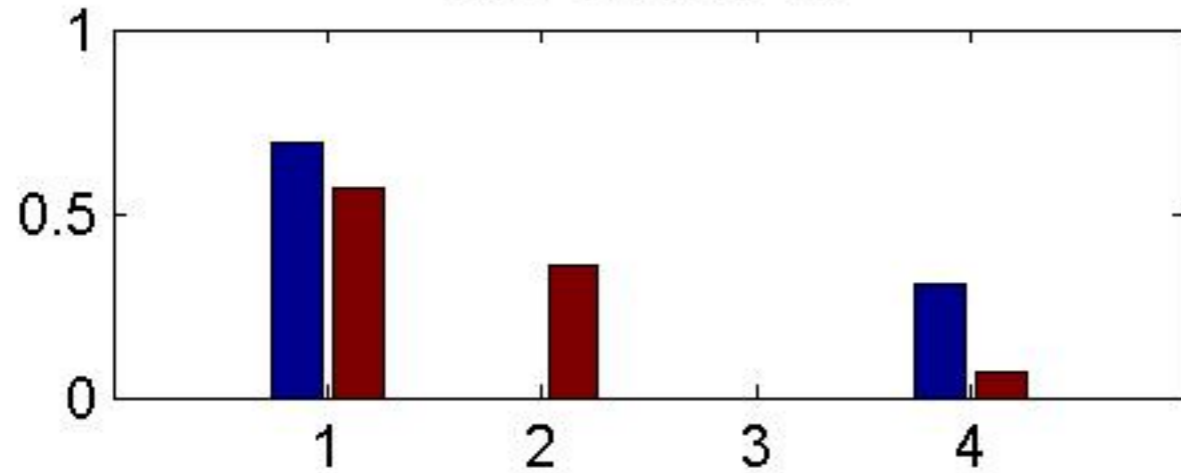
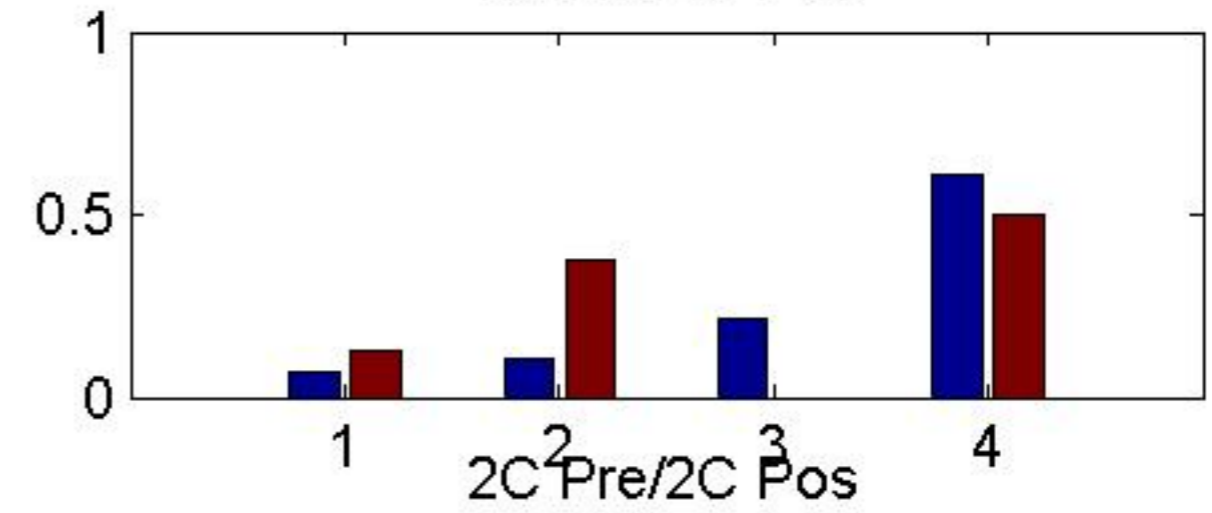
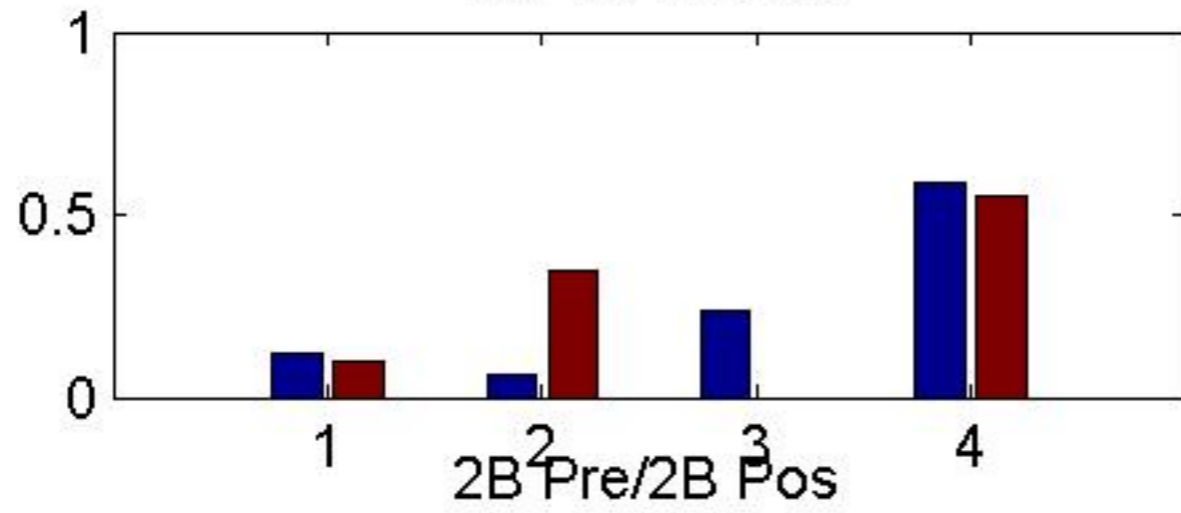
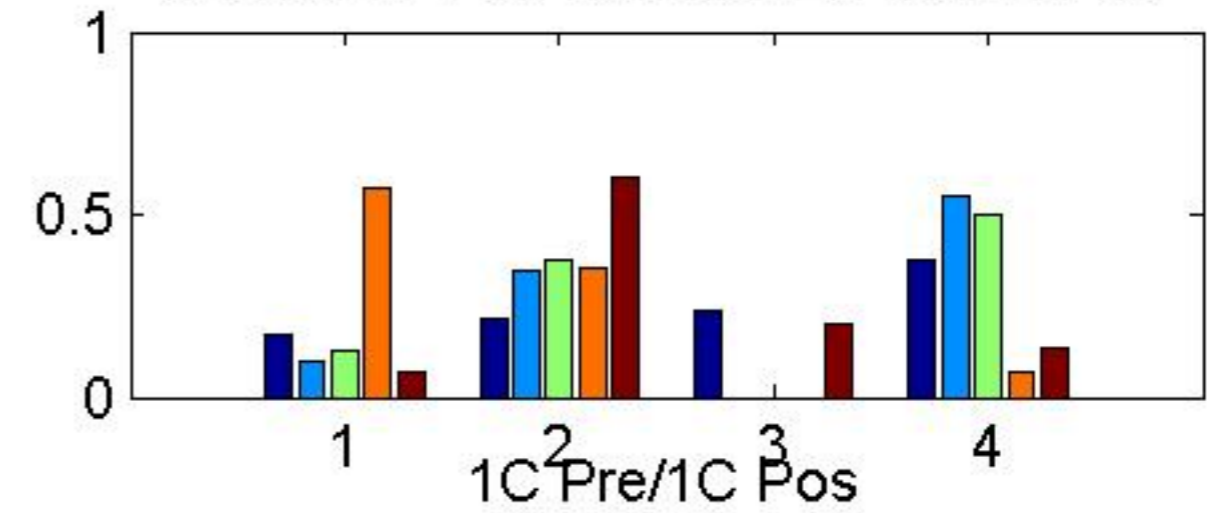
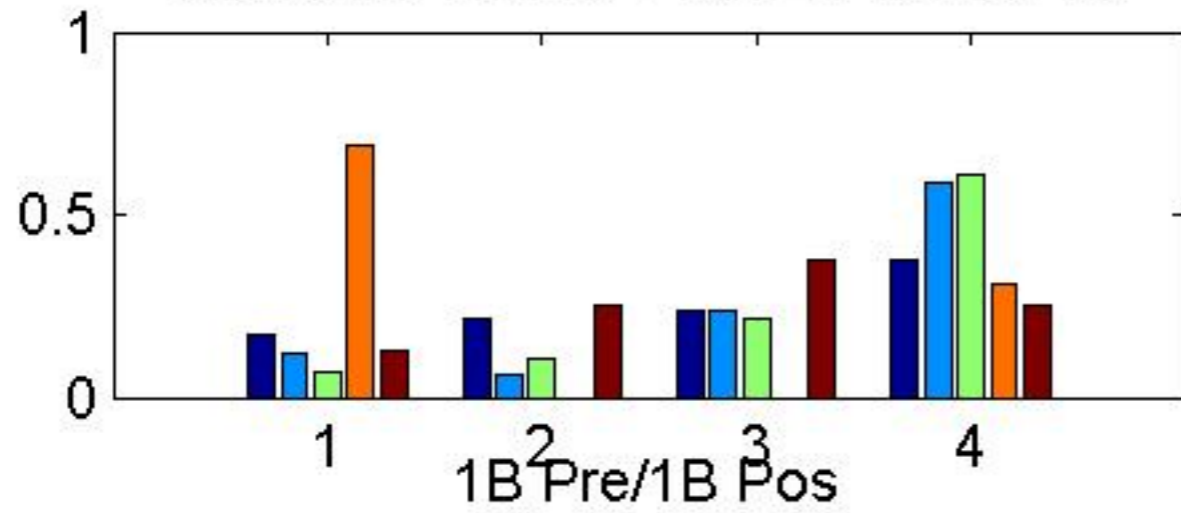
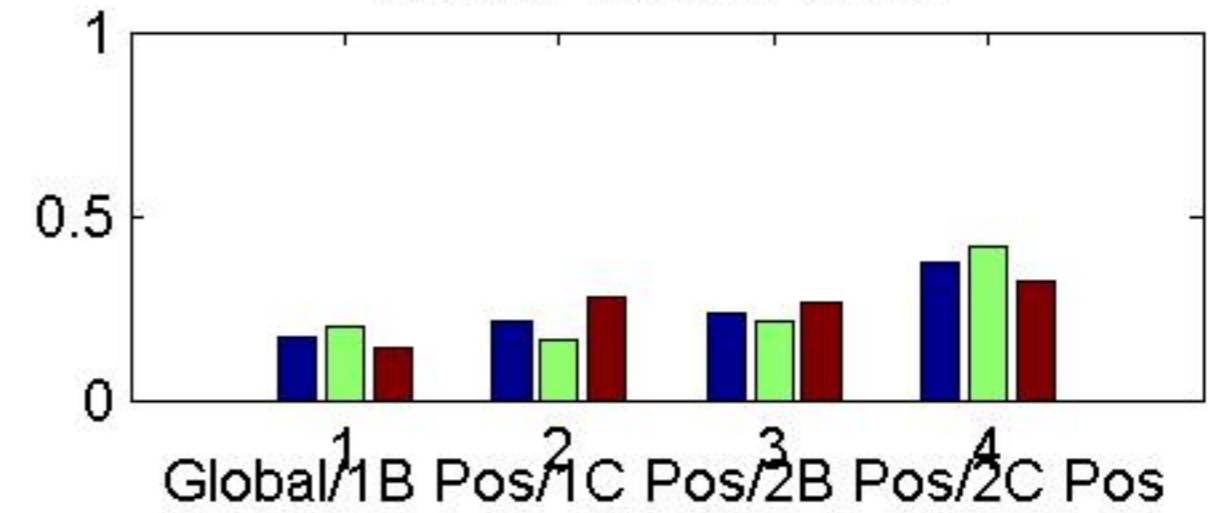
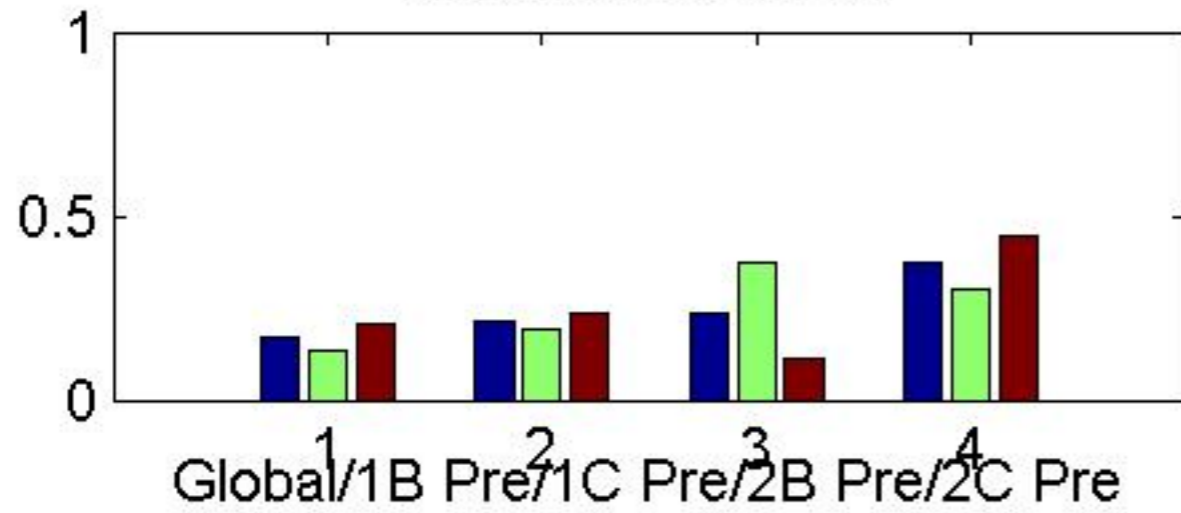
1C Pre/1C Pos



2C Pre/2C Pos

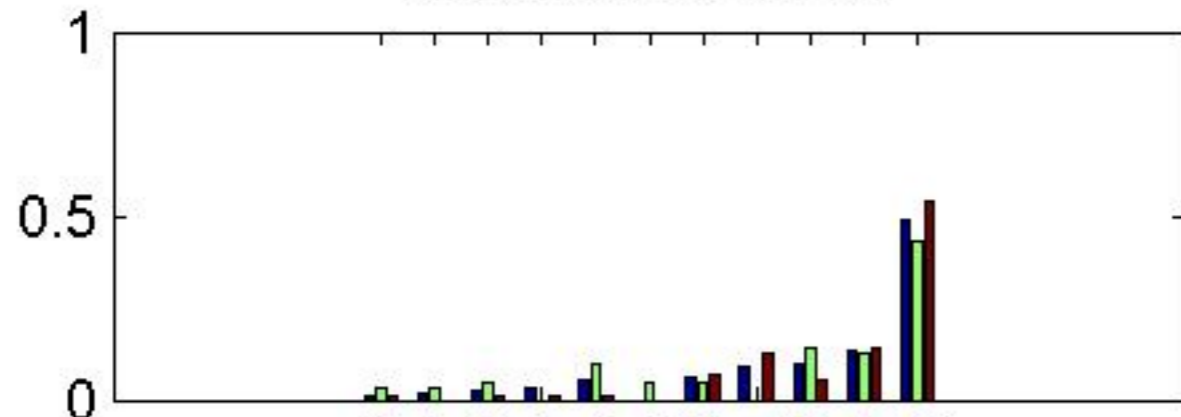


55. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia
 Global/Chico/Chica

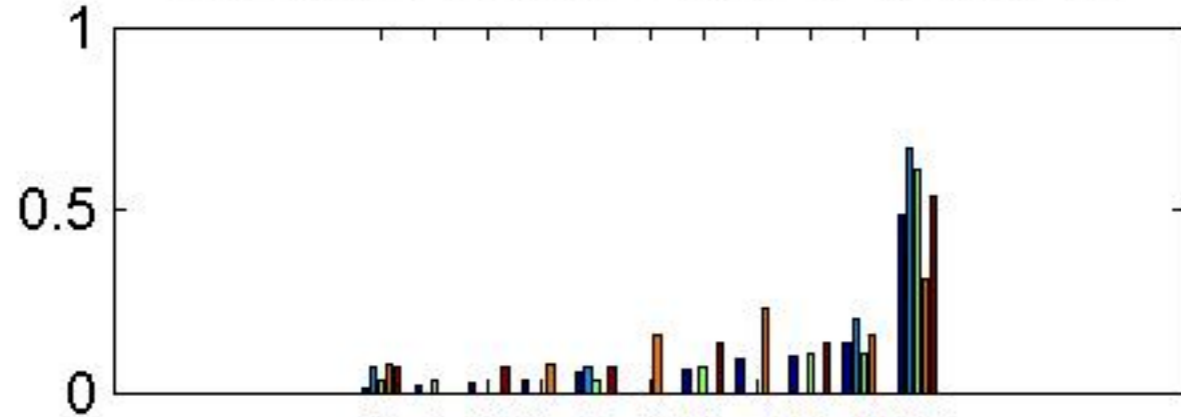


1. Es importante para mí prestar atención en clase

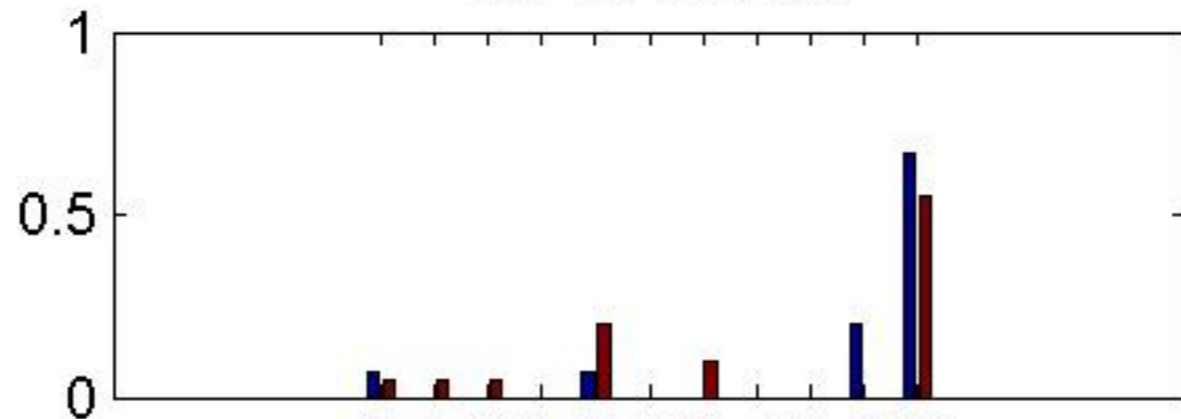
Global/Chico/Chica



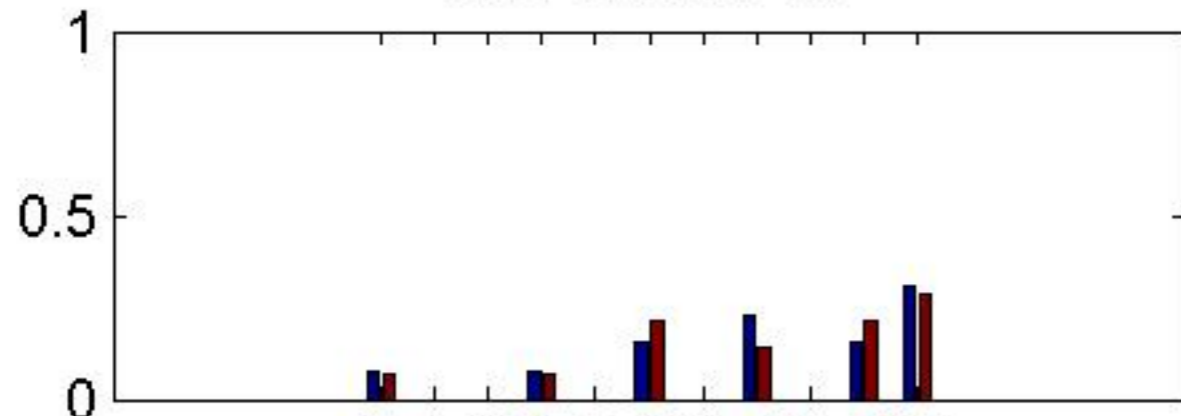
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

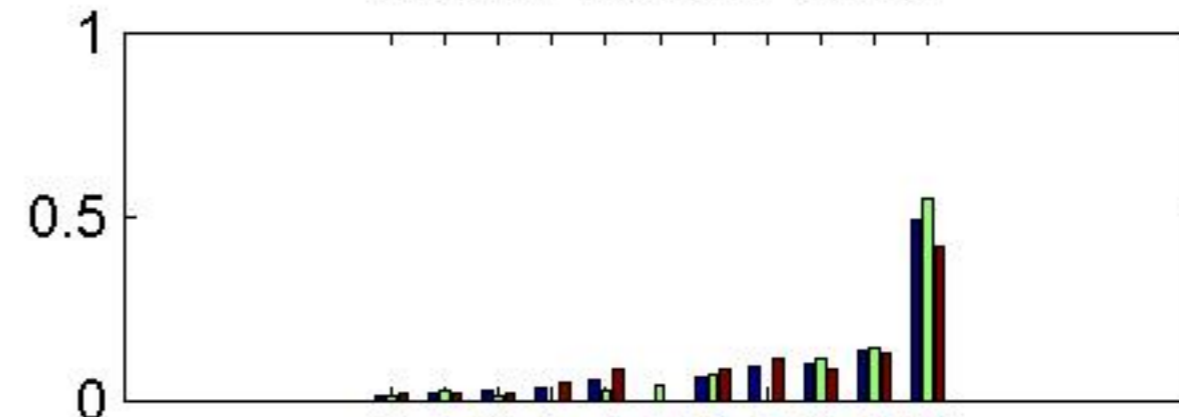


2B Pre/2B Pos

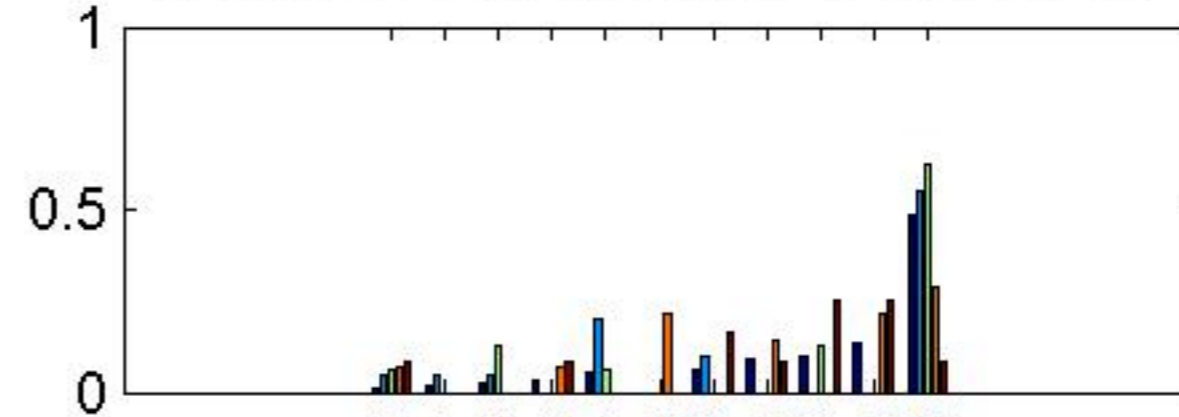


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

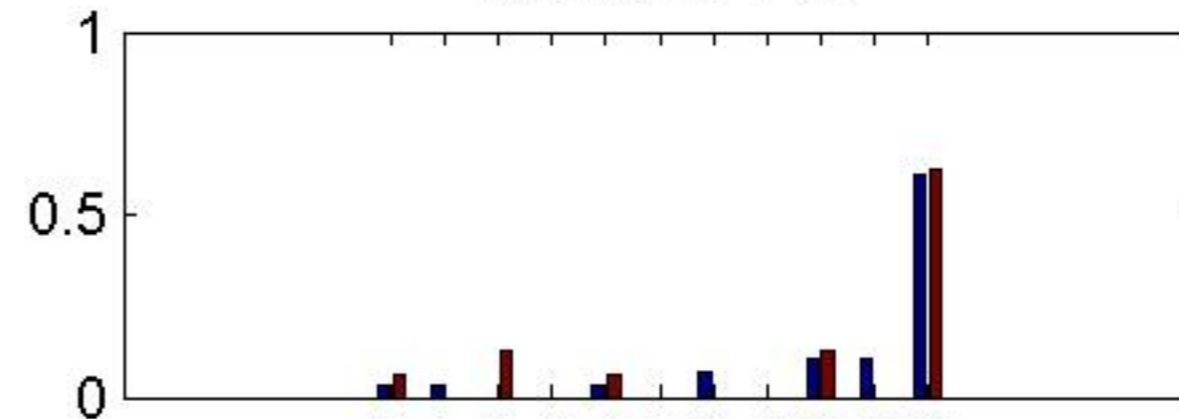
Global/Pretest/Postest



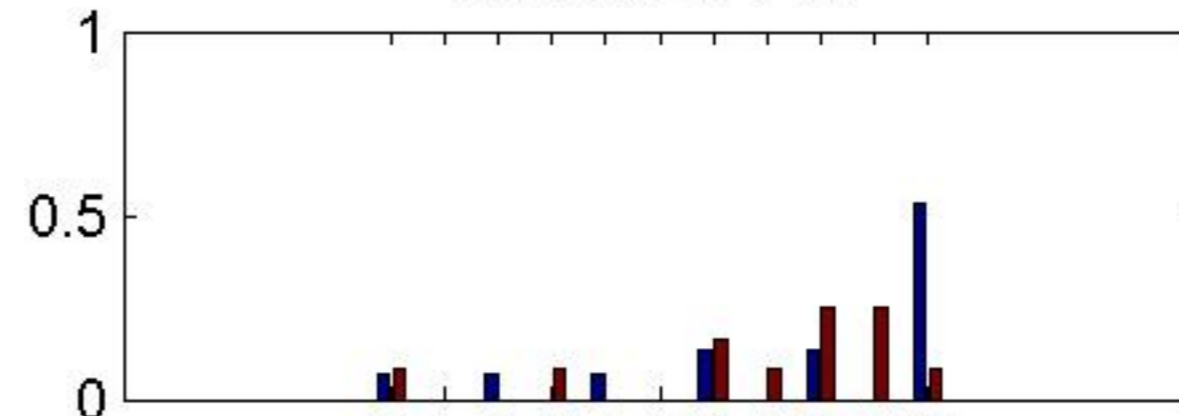
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



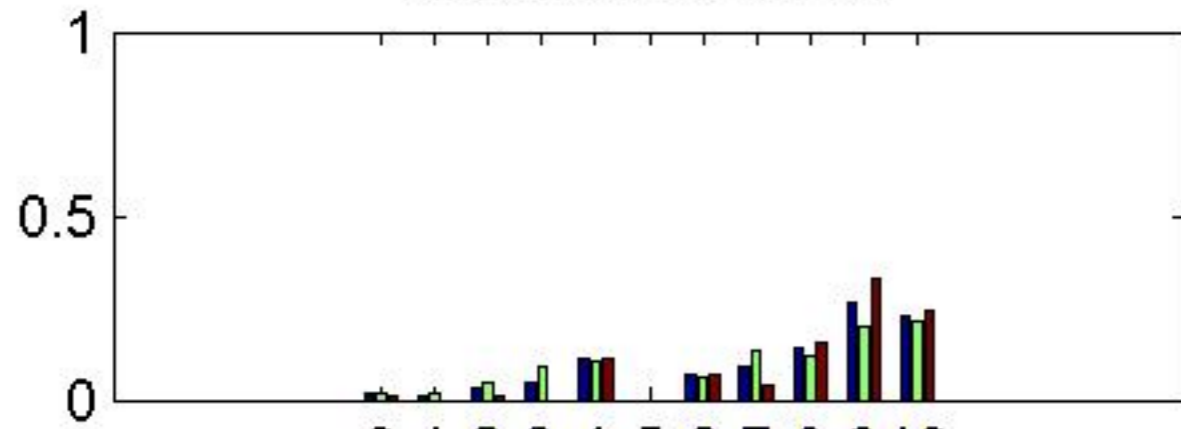
2C Pre/2C Pos



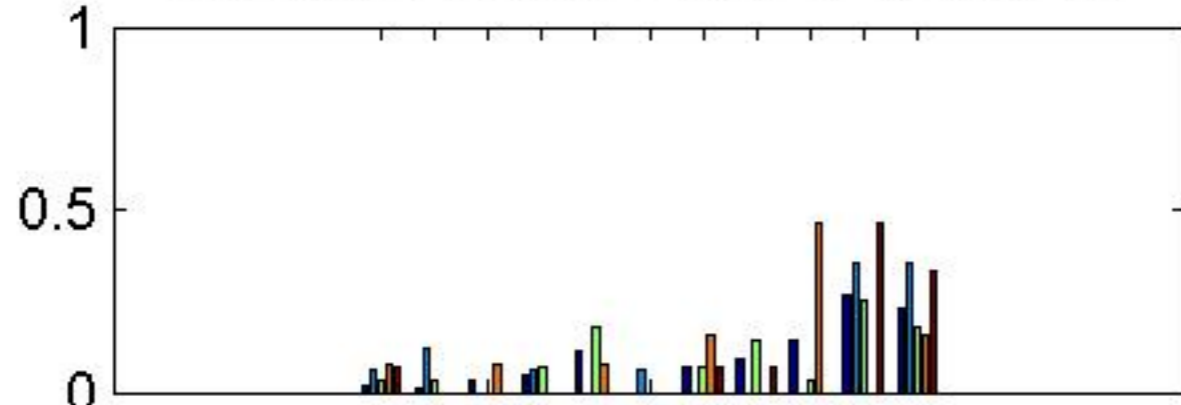
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Hago lo que se supone que debo hacer

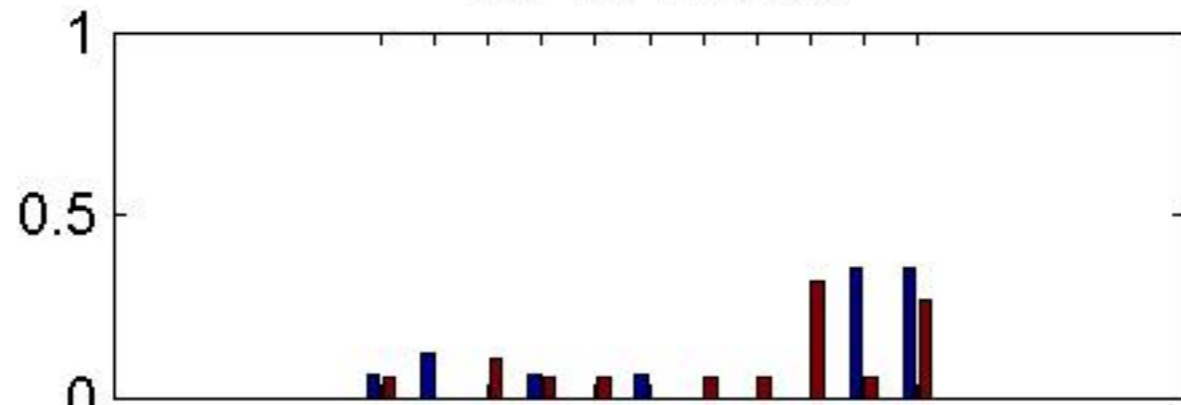
Global/Chico/Chica



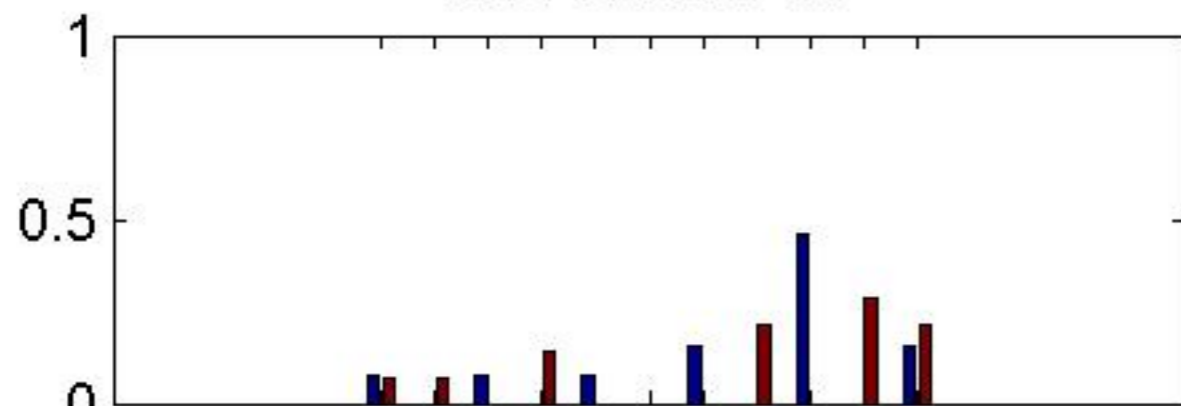
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

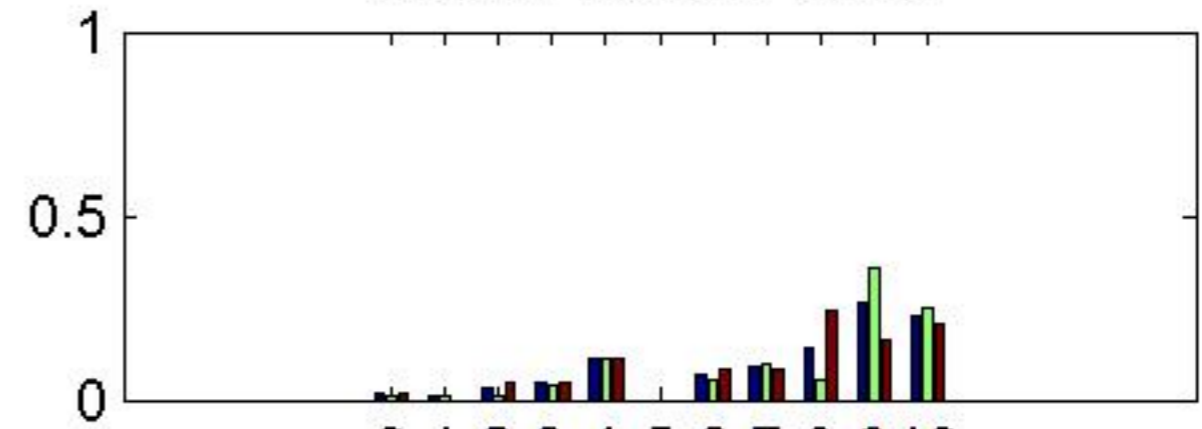


2B Pre/2B Pos

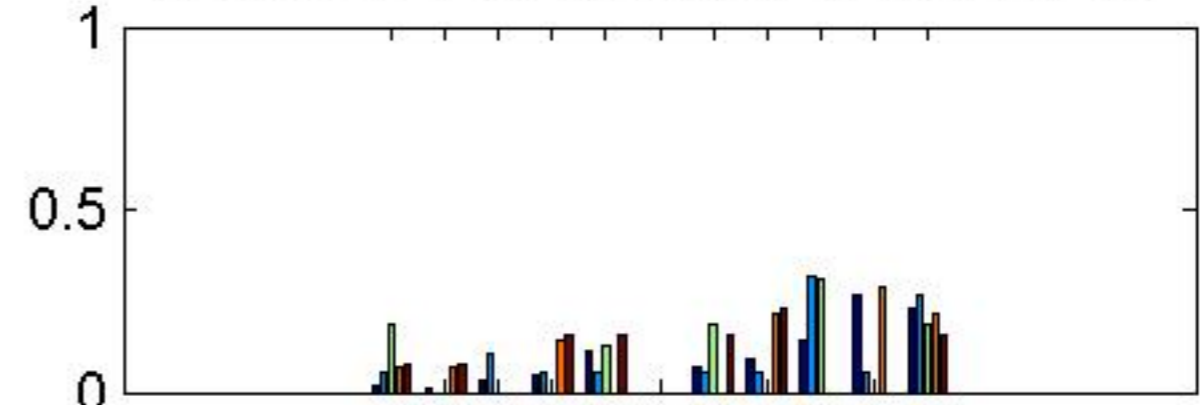


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

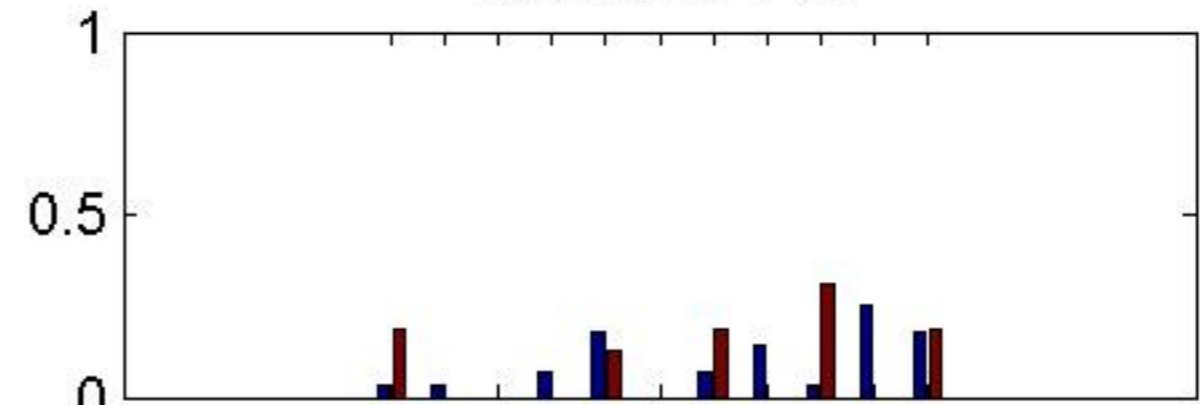
Global/Pretest/Postest



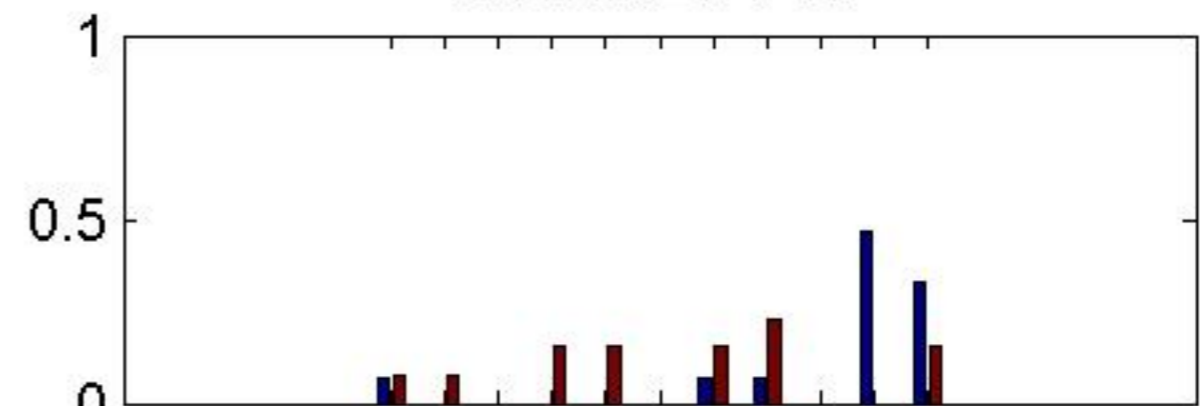
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



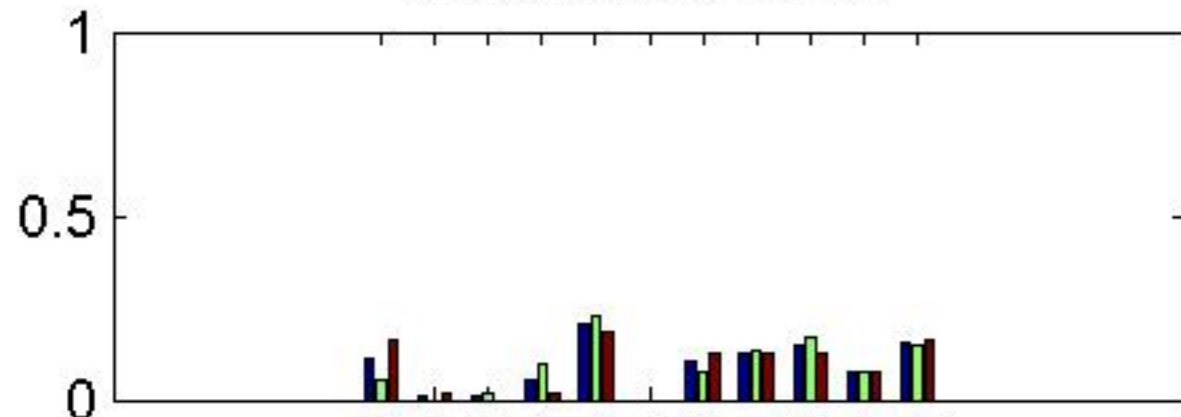
2C Pre/2C Pos



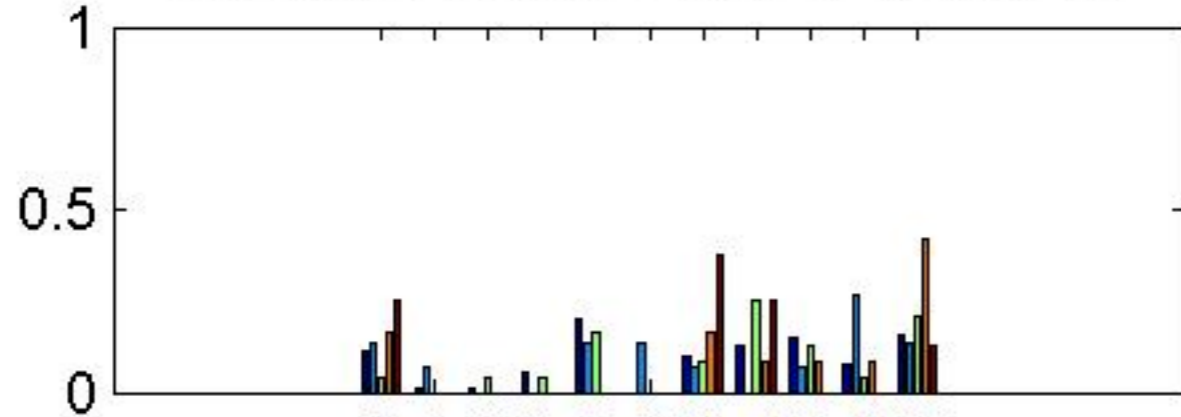
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. No sé por qué soy disciplinado

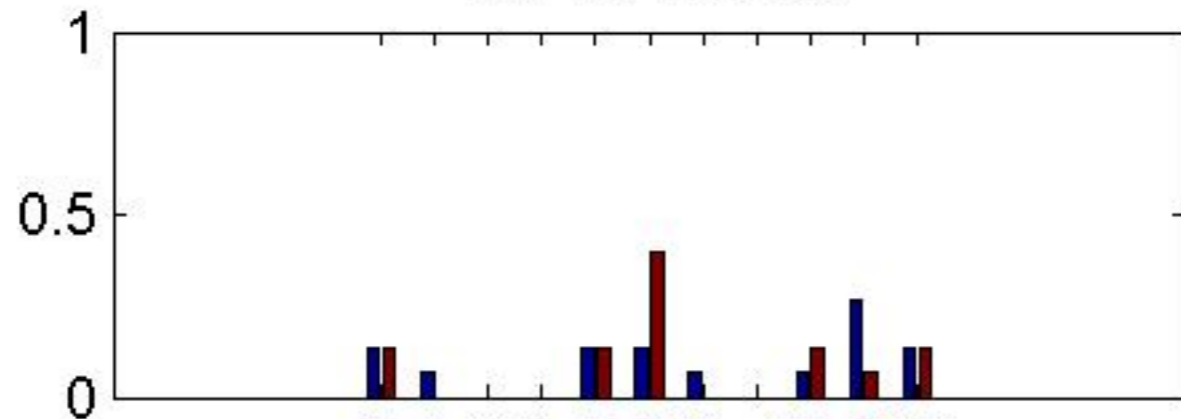
Global/Chico/Chica



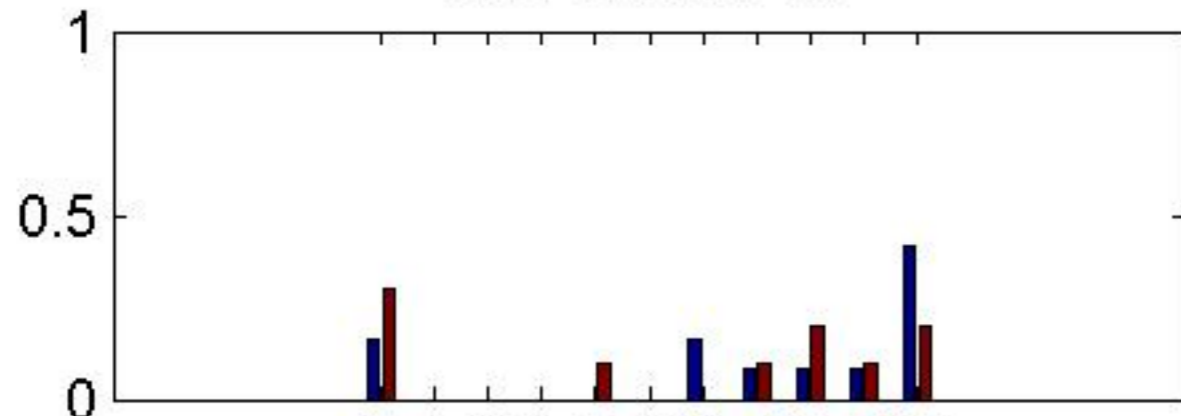
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

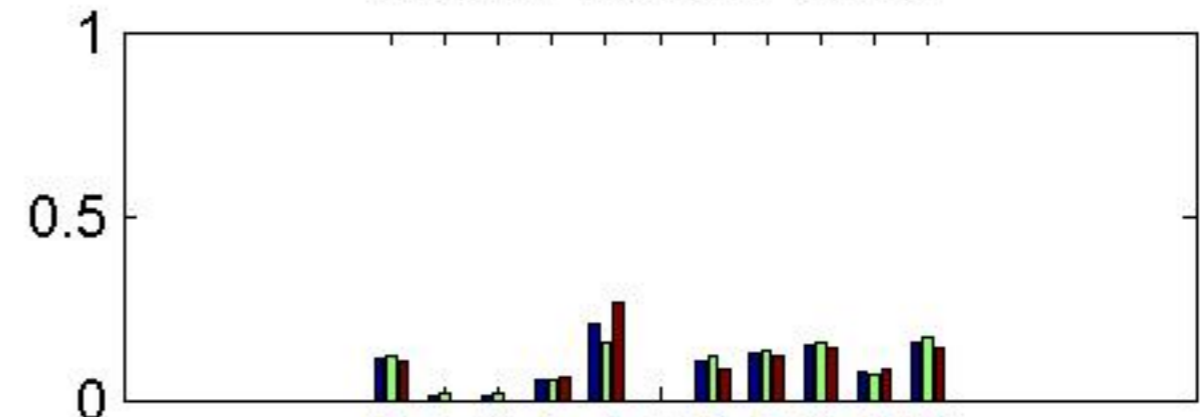


2B Pre/2B Pos

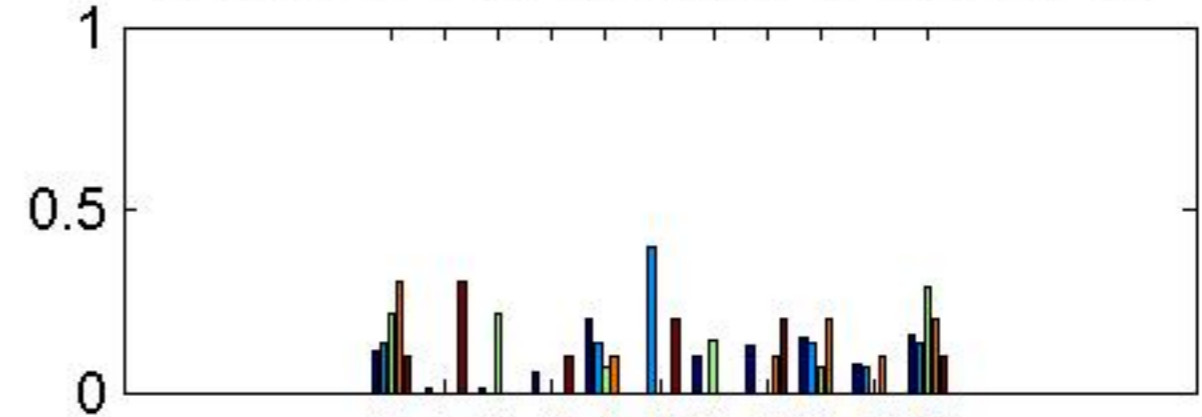


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

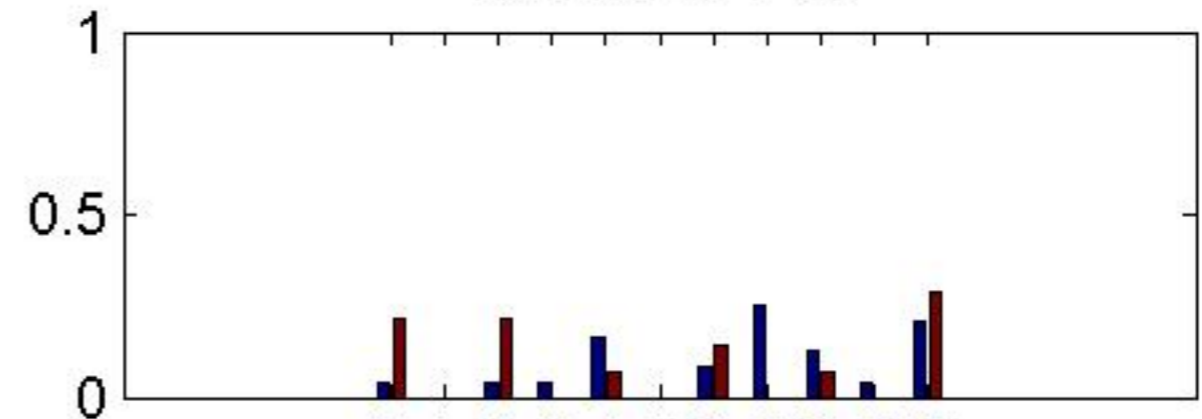
Global/Pretest/Postest



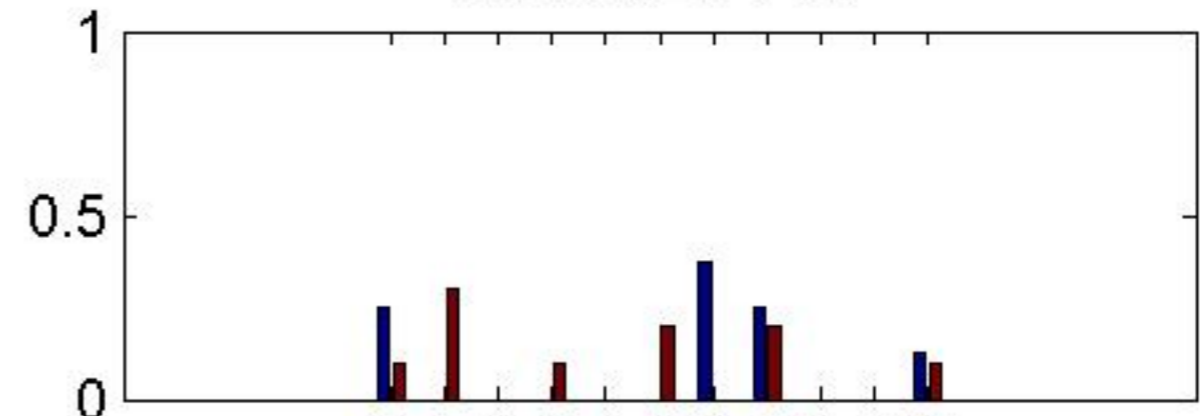
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



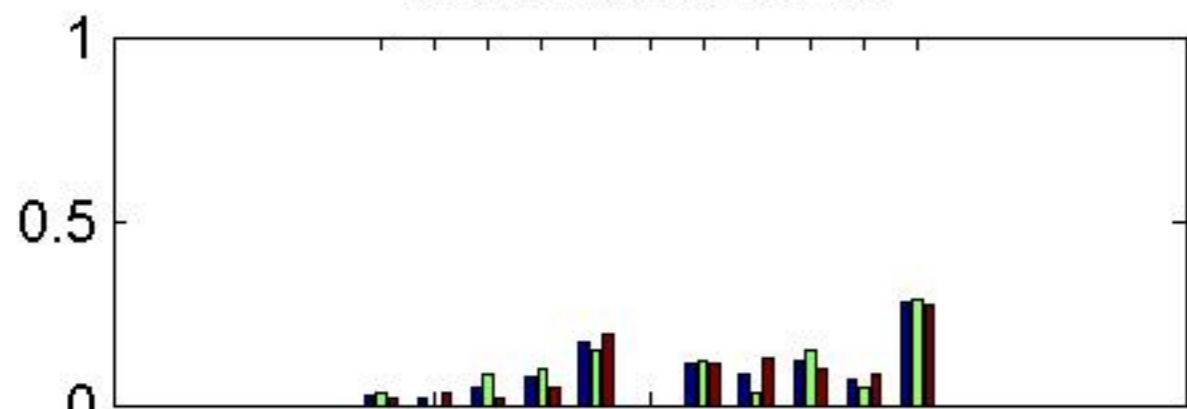
2C Pre/2C Pos



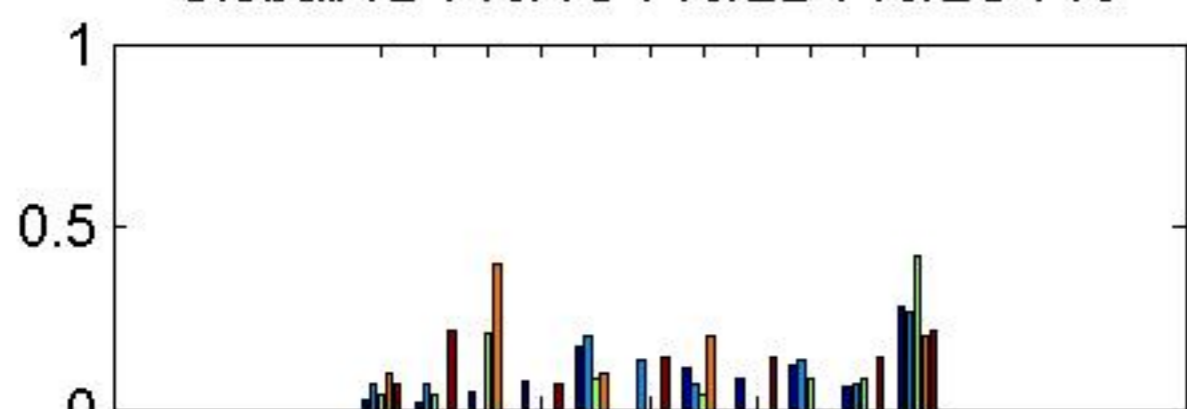
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Me sentiré mal si no soy disciplinado

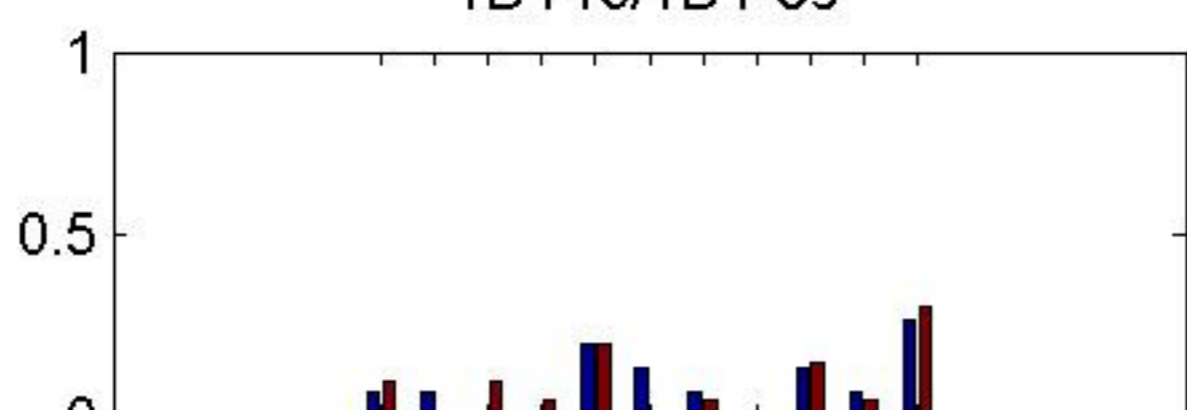
Global/Chico/Chica



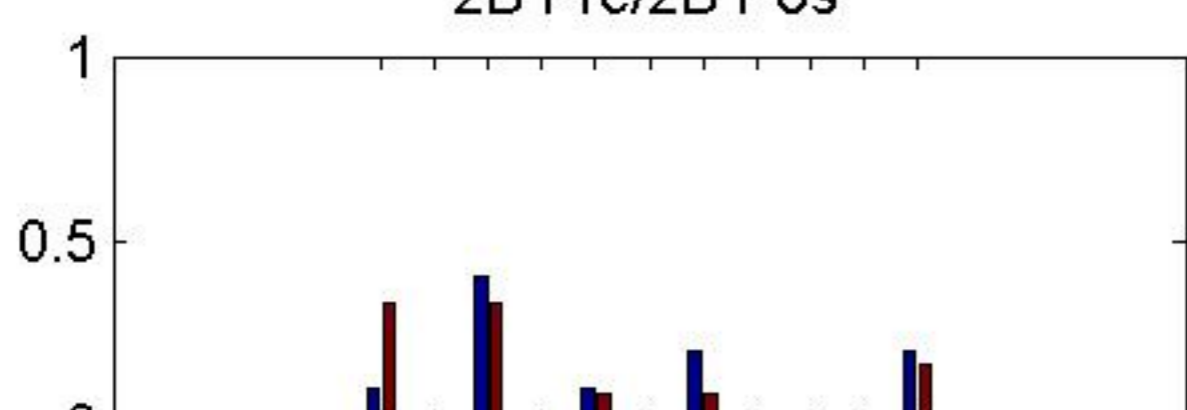
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

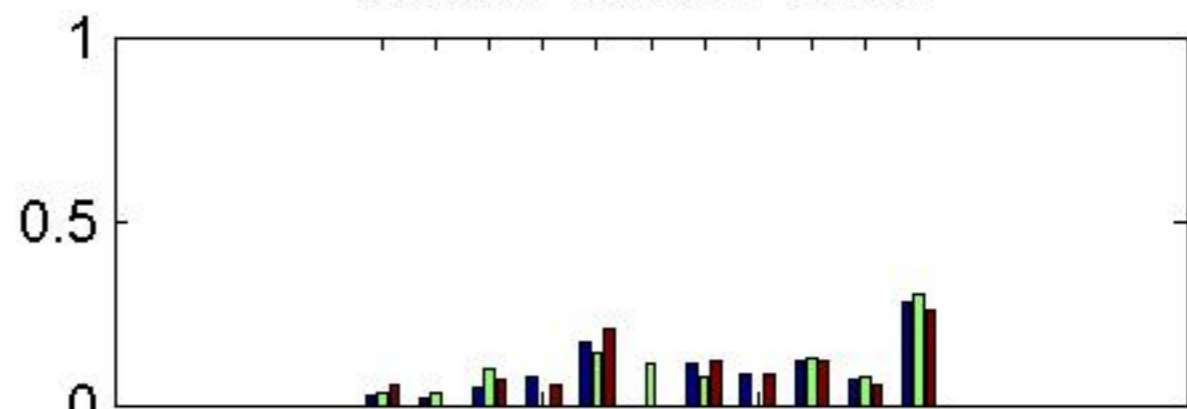


2B Pre/2B Pos

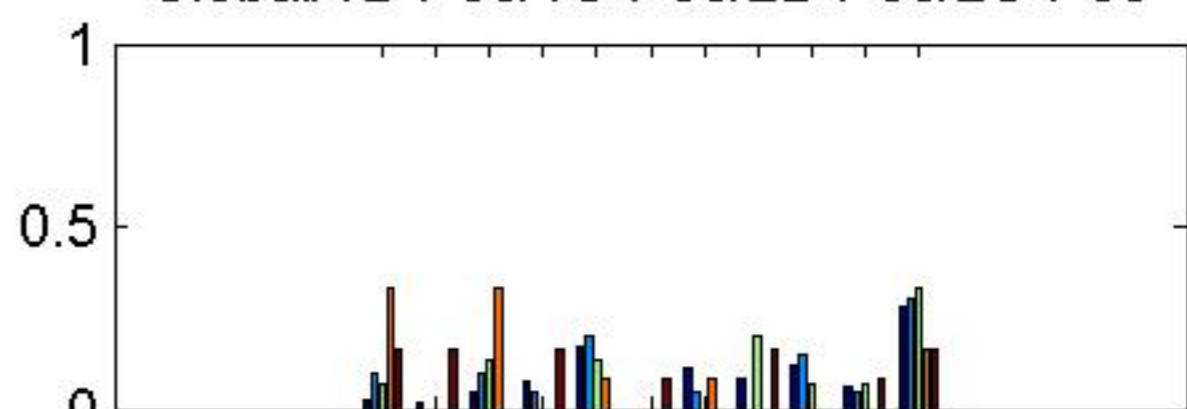


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

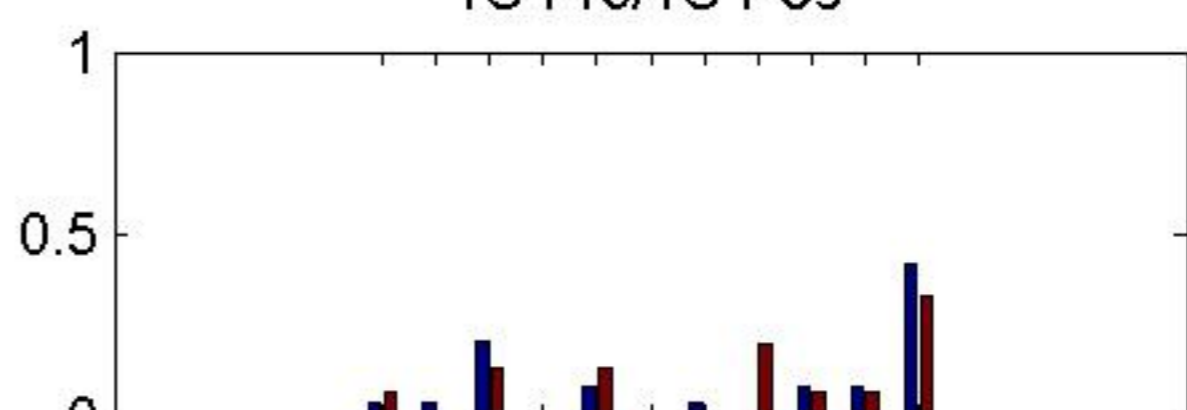
Global/Pretest/Postest



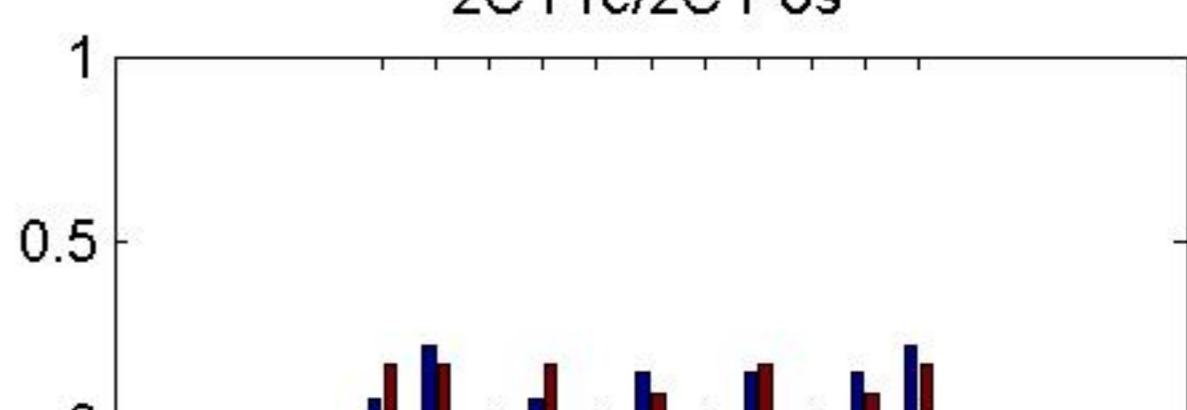
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



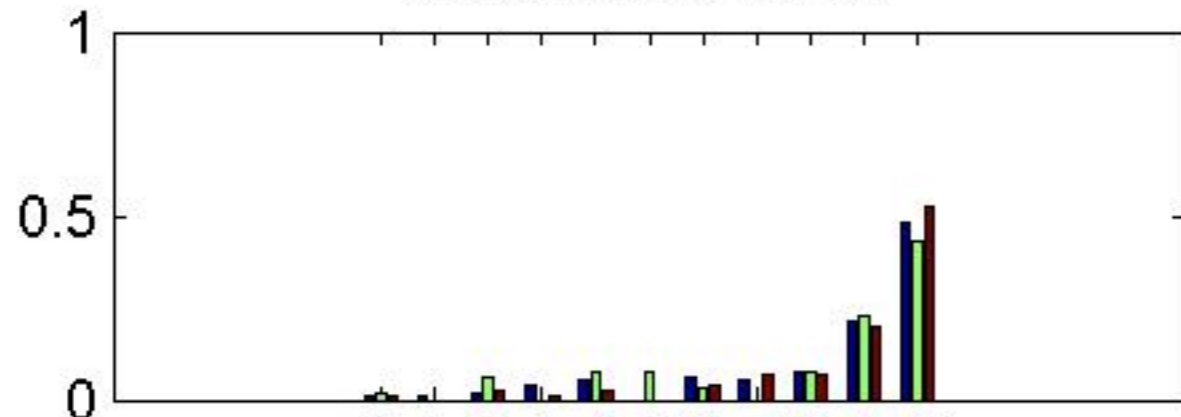
2C Pre/2C Pos



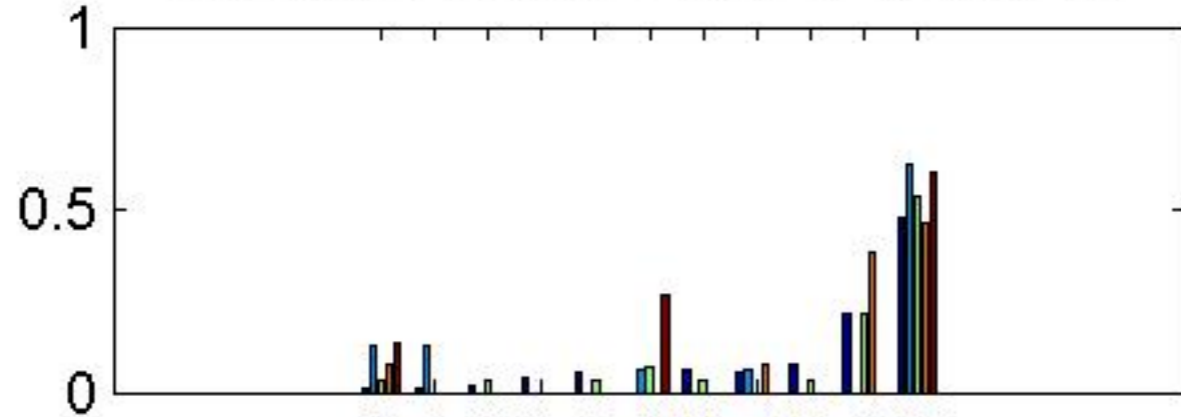
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Intento ser una persona responsable

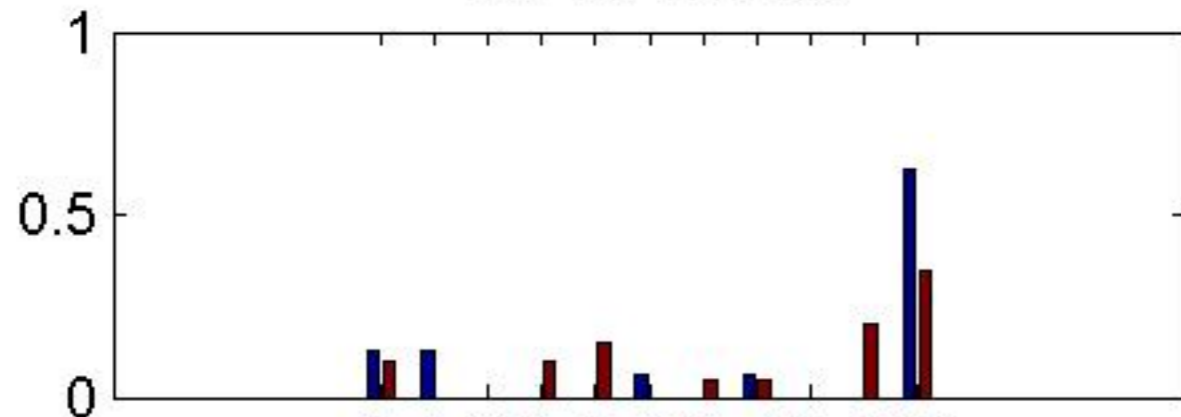
Global/Chico/Chica



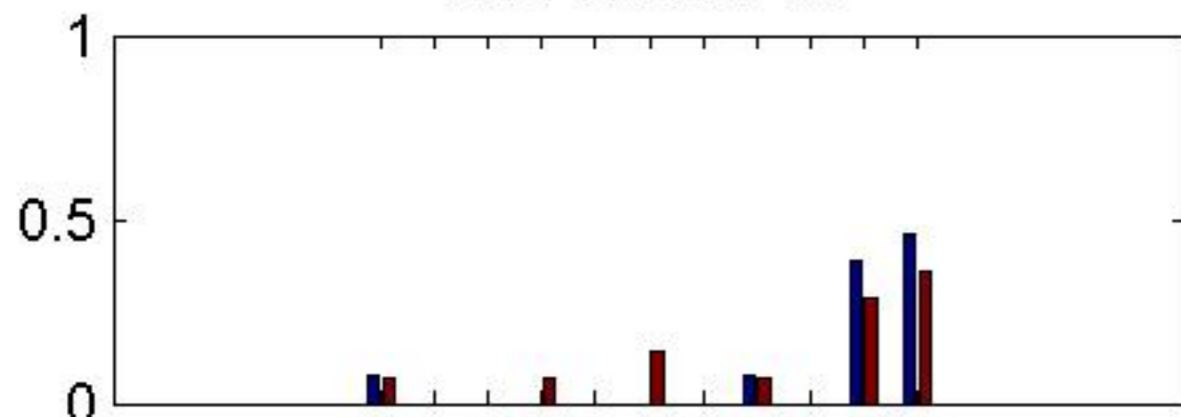
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

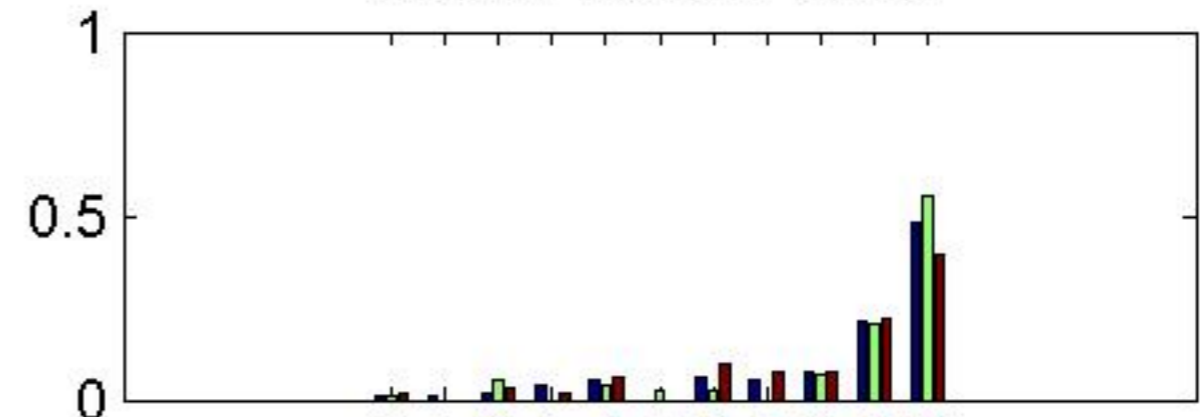


2B Pre/2B Pos

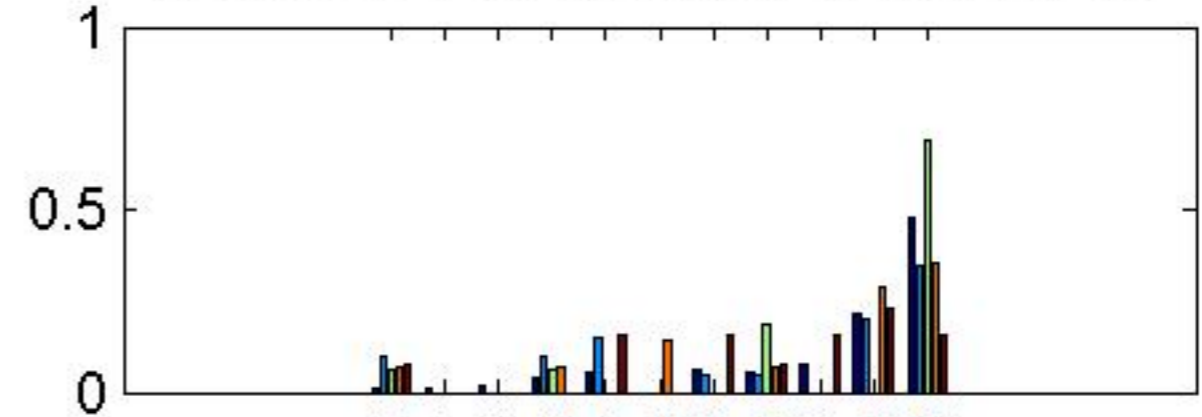


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

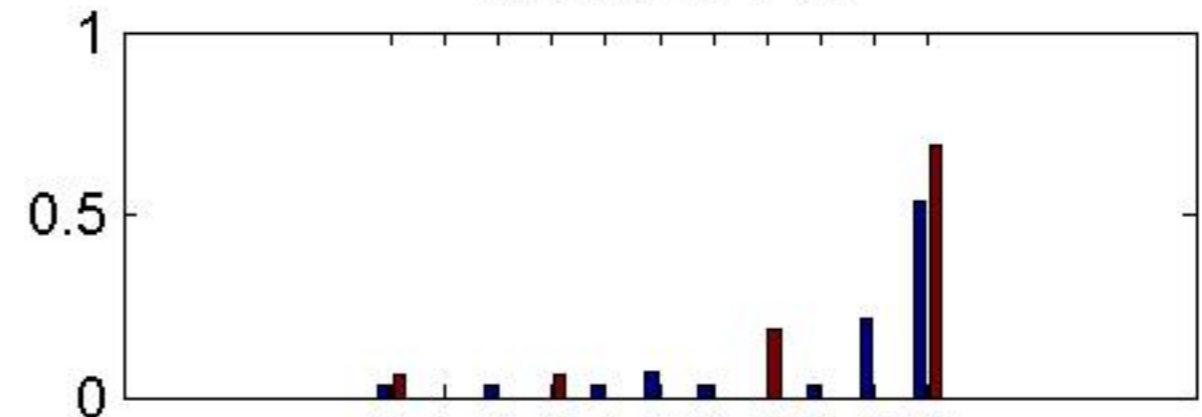
Global/Pretest/Postest



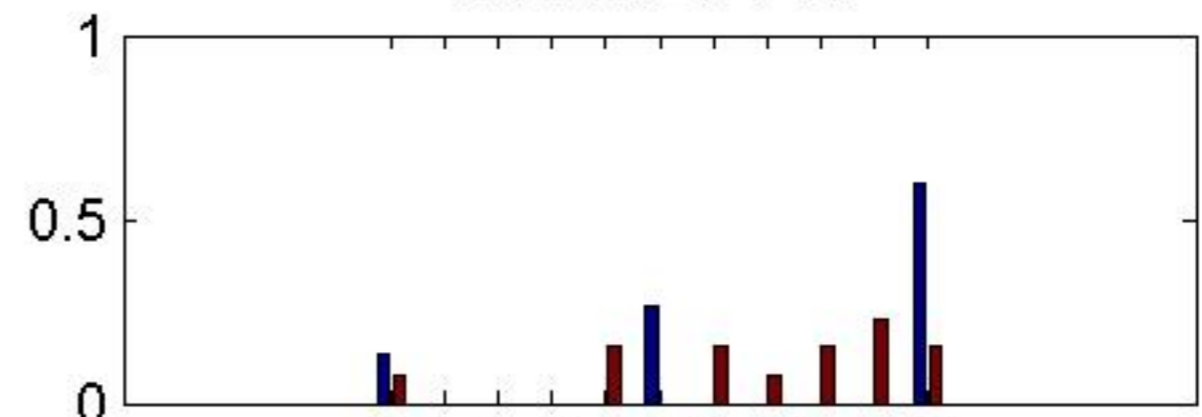
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



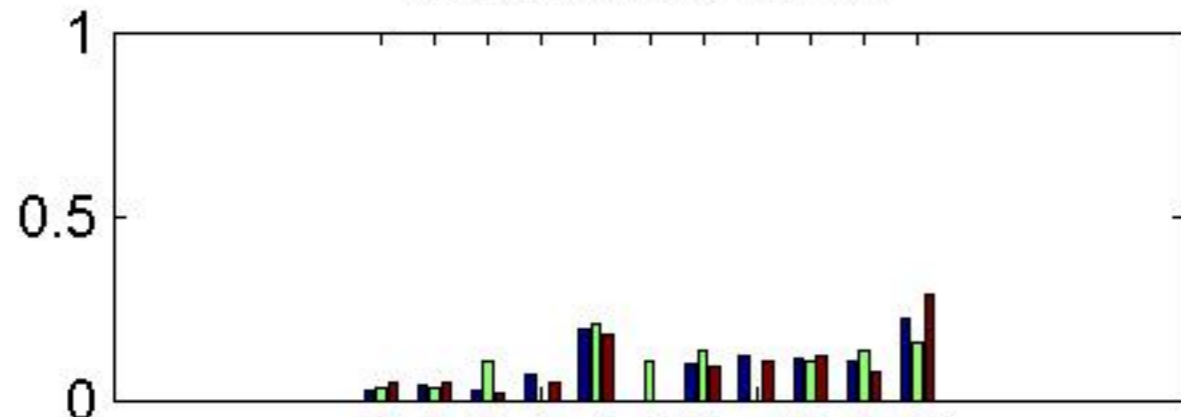
2C Pre/2C Pos



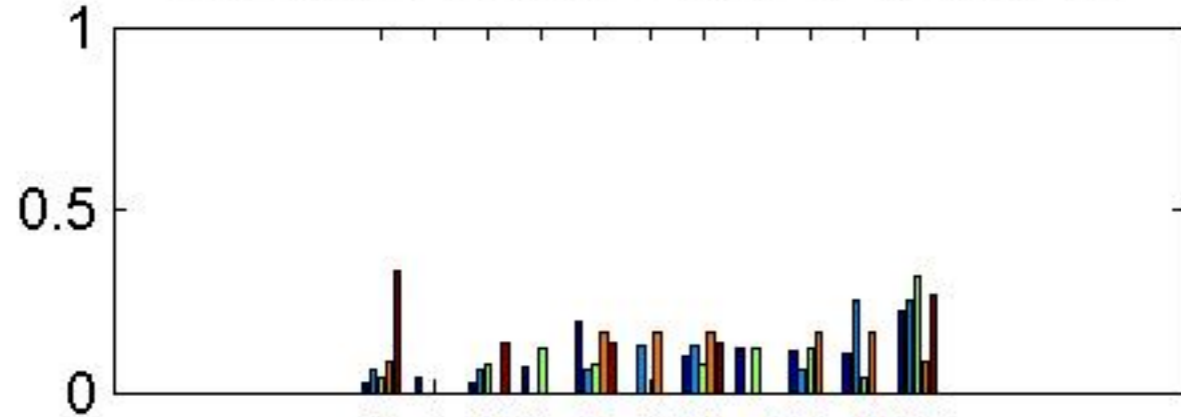
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto

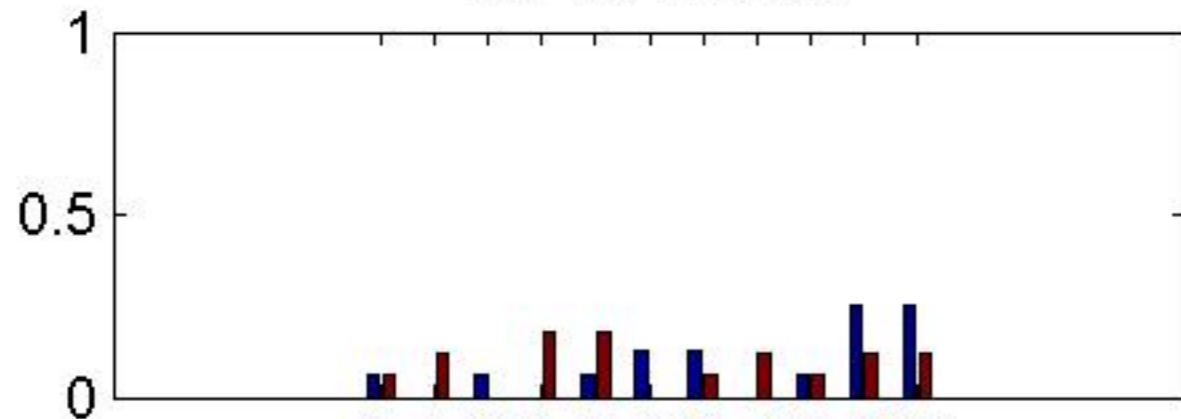
Global/Chico/Chica



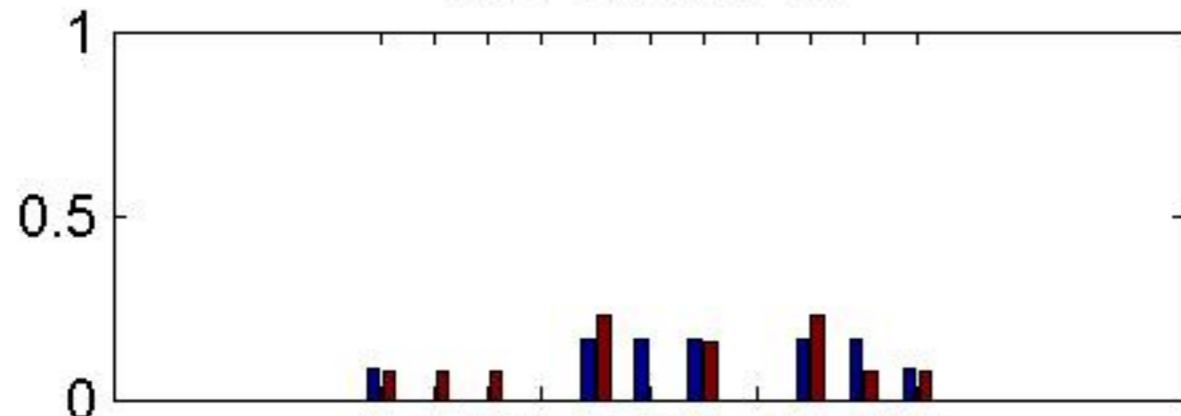
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pos

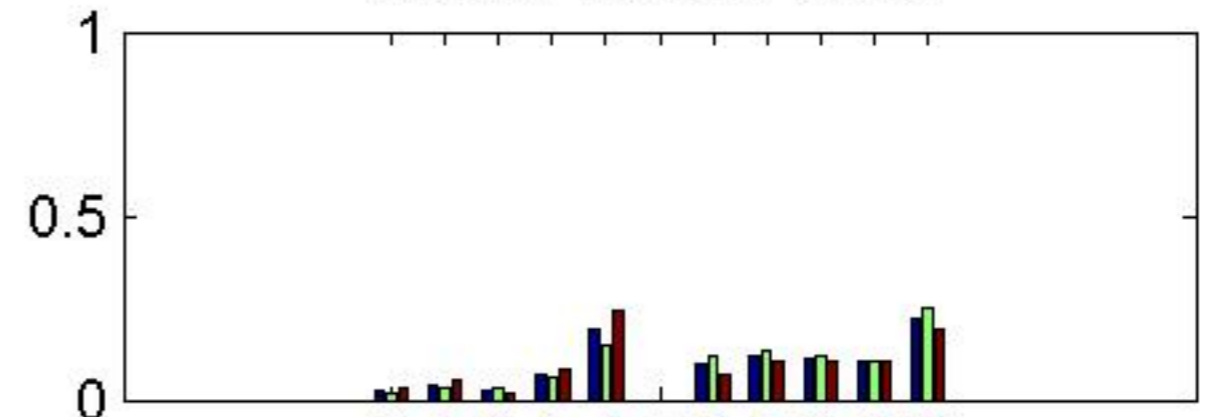


2B Pre

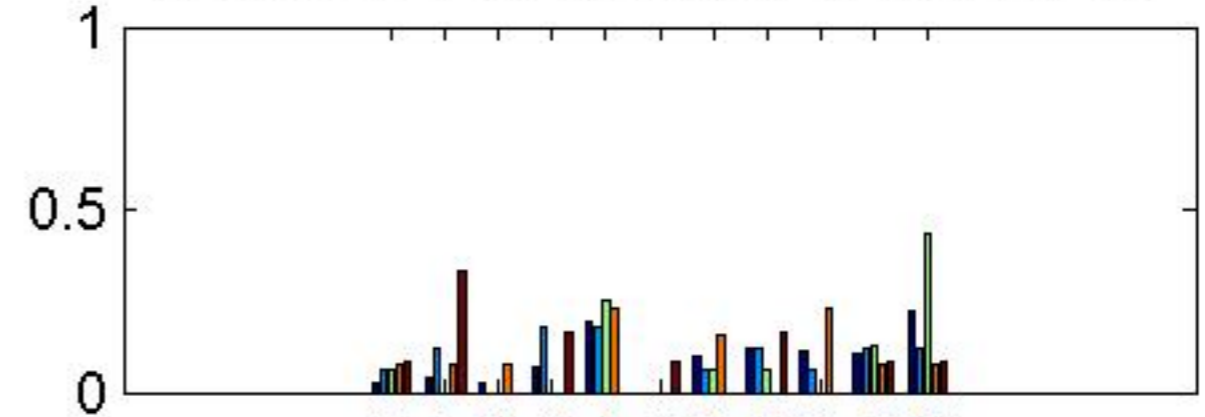


2B Pos

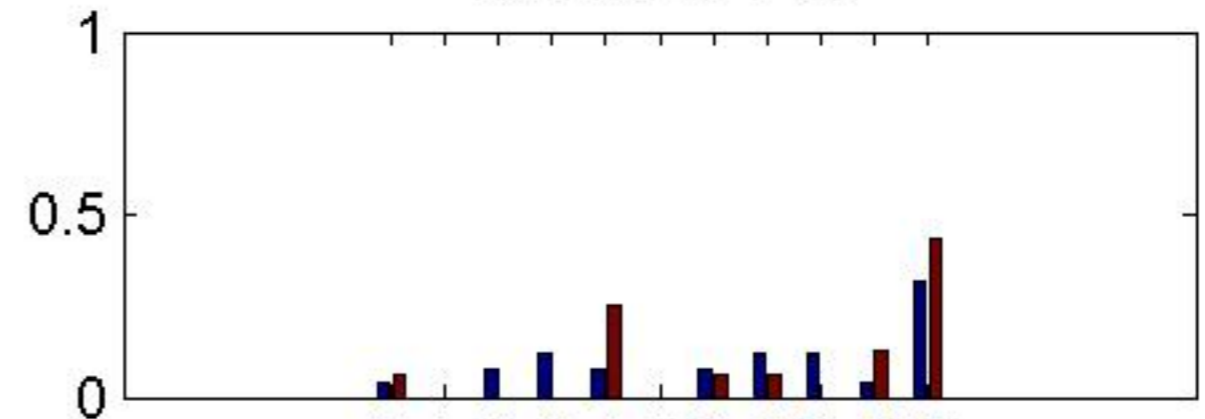
Global/Pretest/Postest



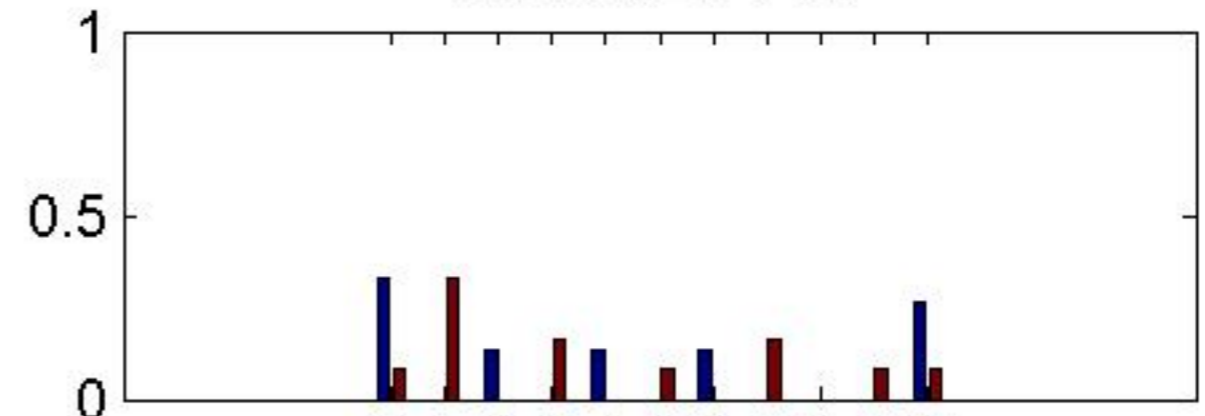
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre

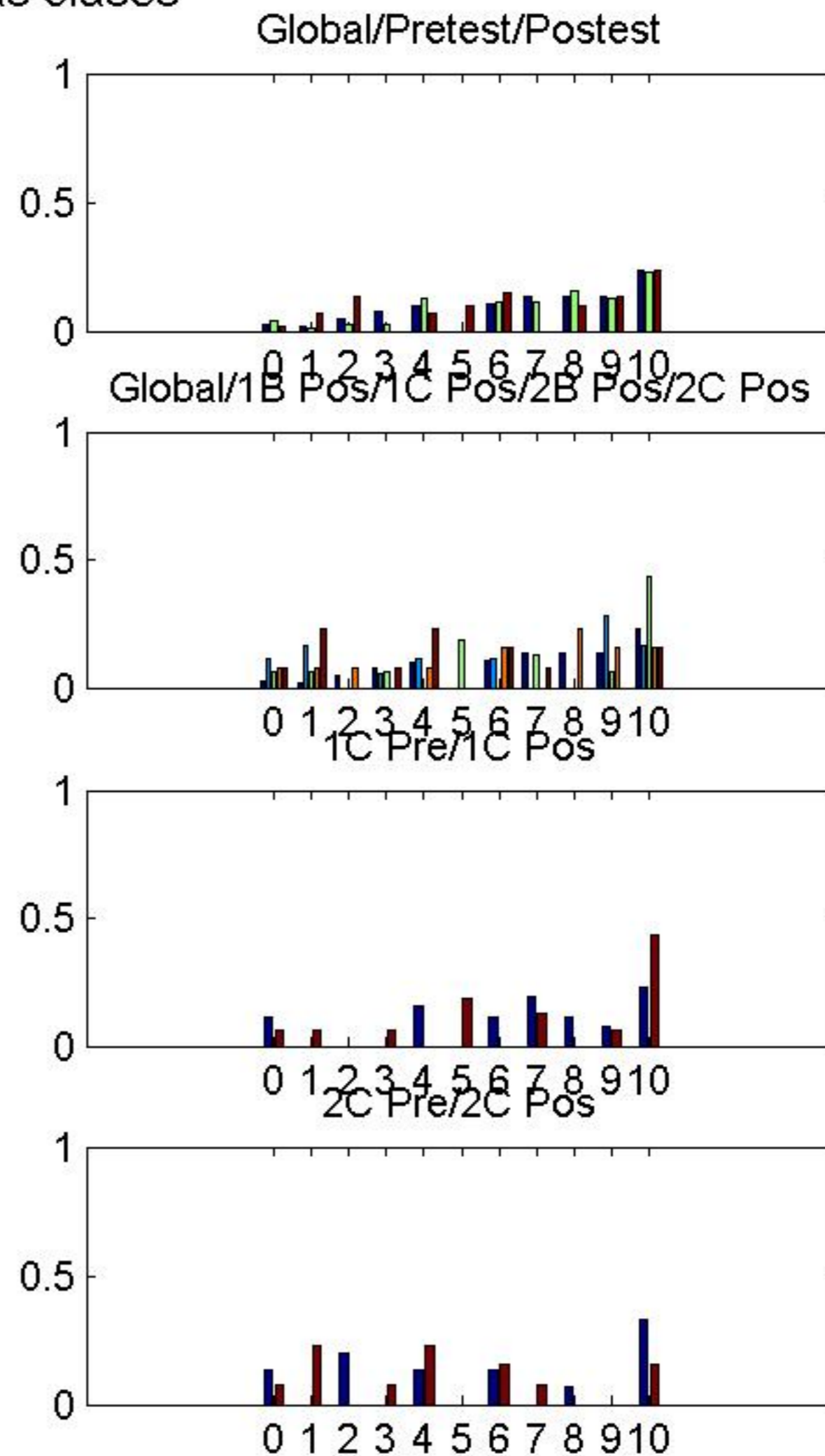
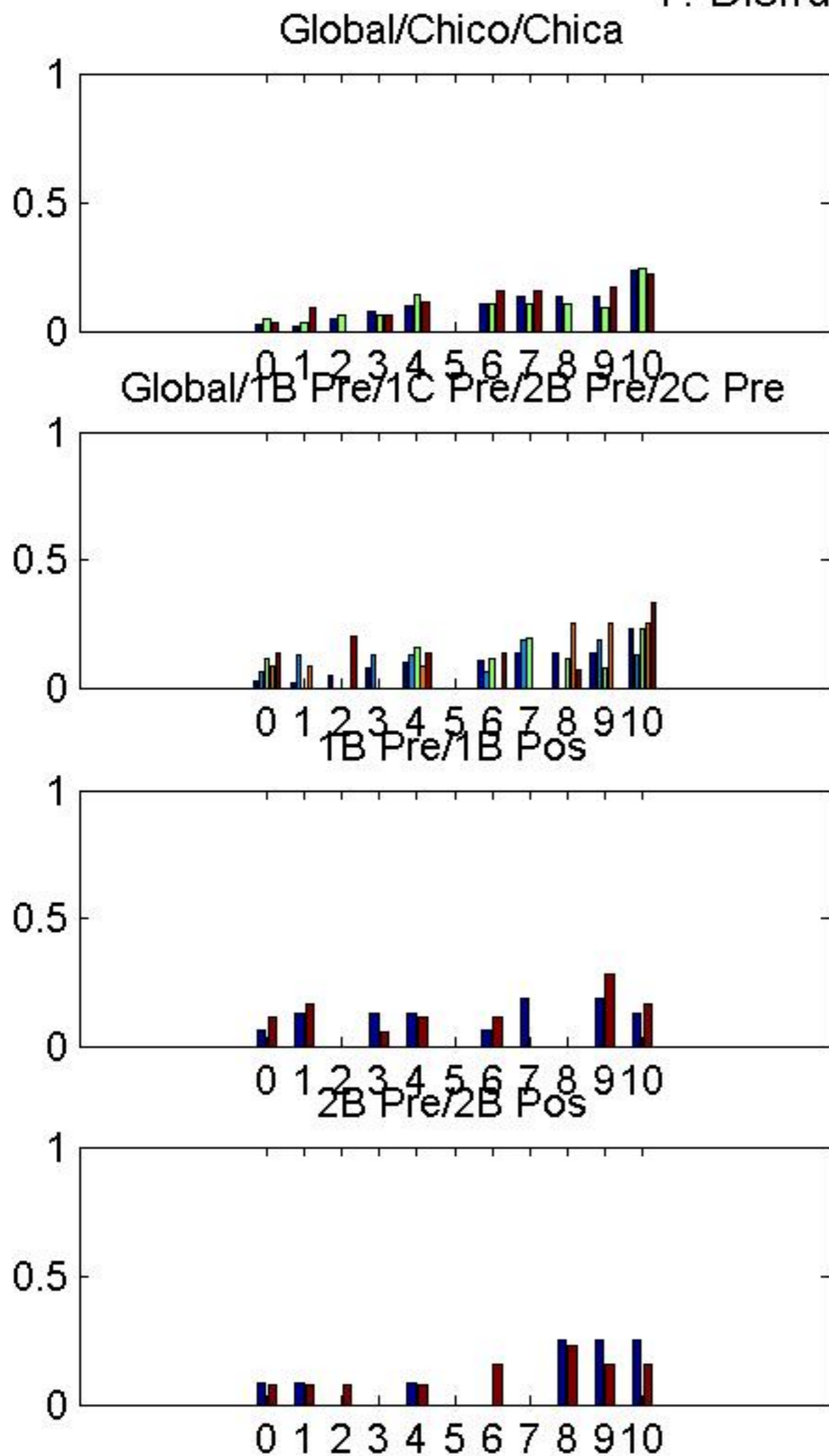


2C Pre

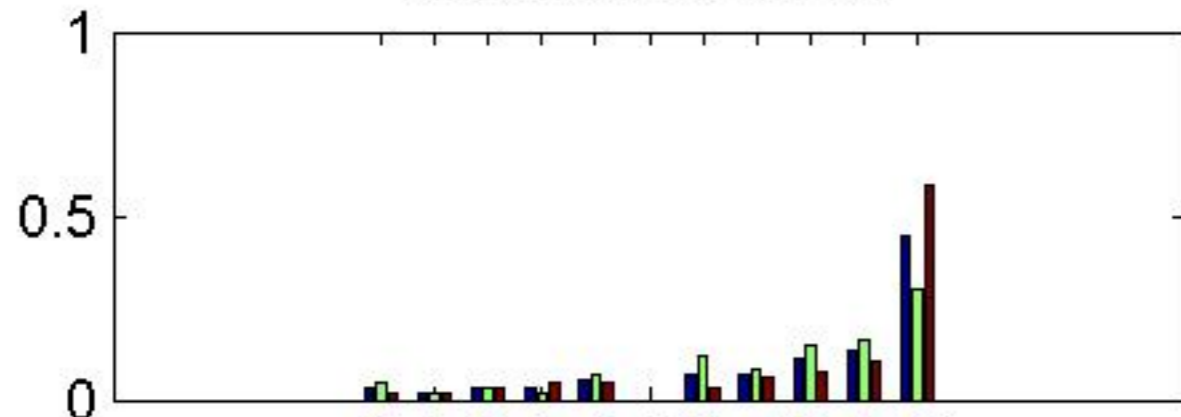


2C Pos

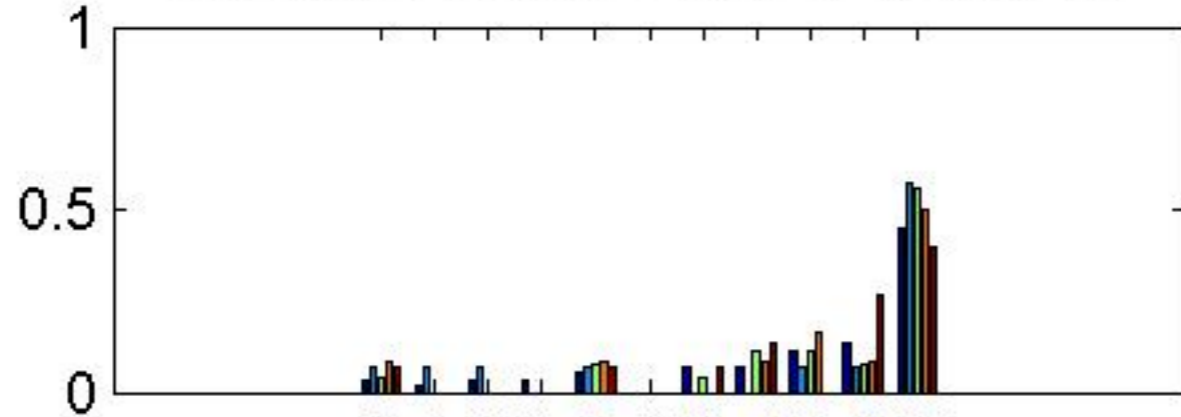
7. Disfruto de las clases



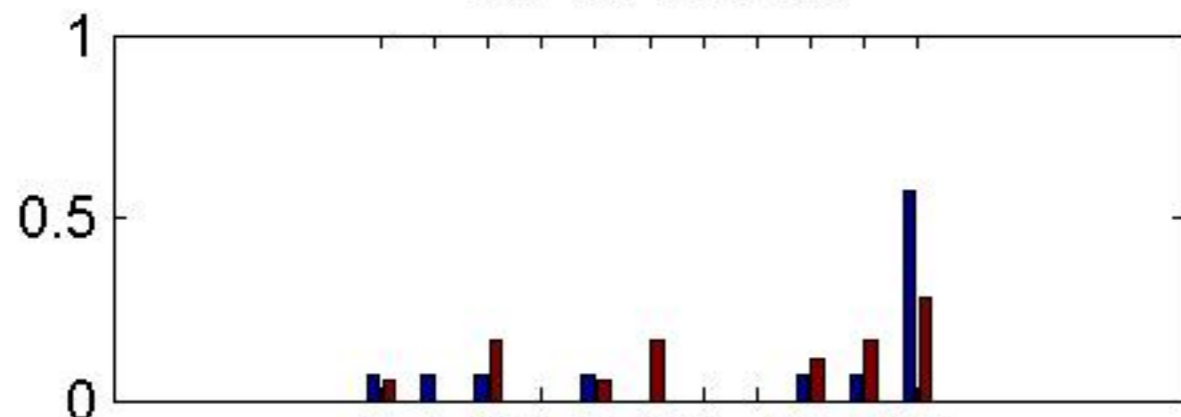
8. Es importante para mí aprender nuevas habilidades y juegos
 Global/Chico/Chica



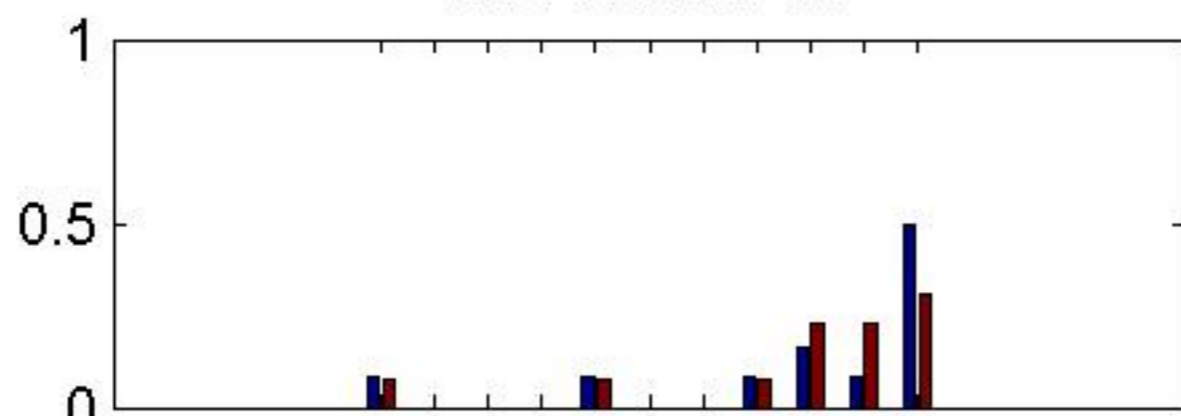
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

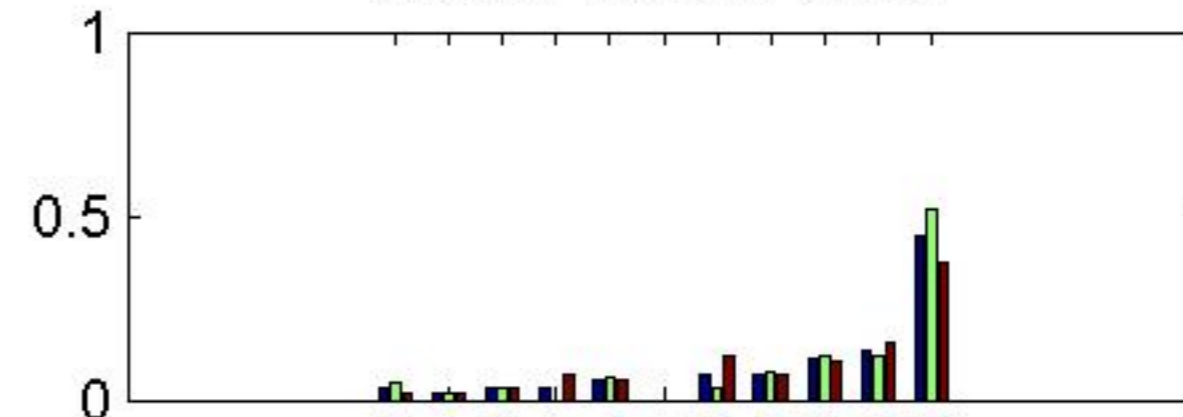


2B Pre/2B Pos

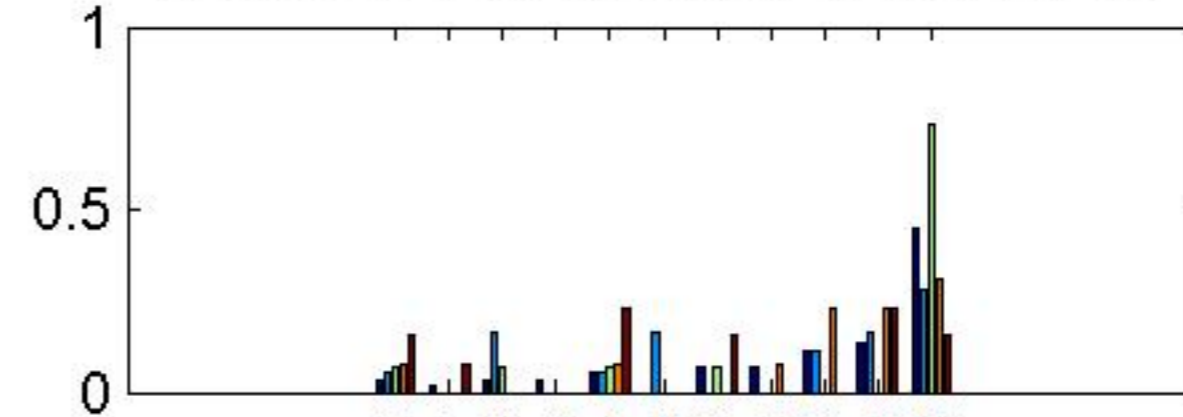


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

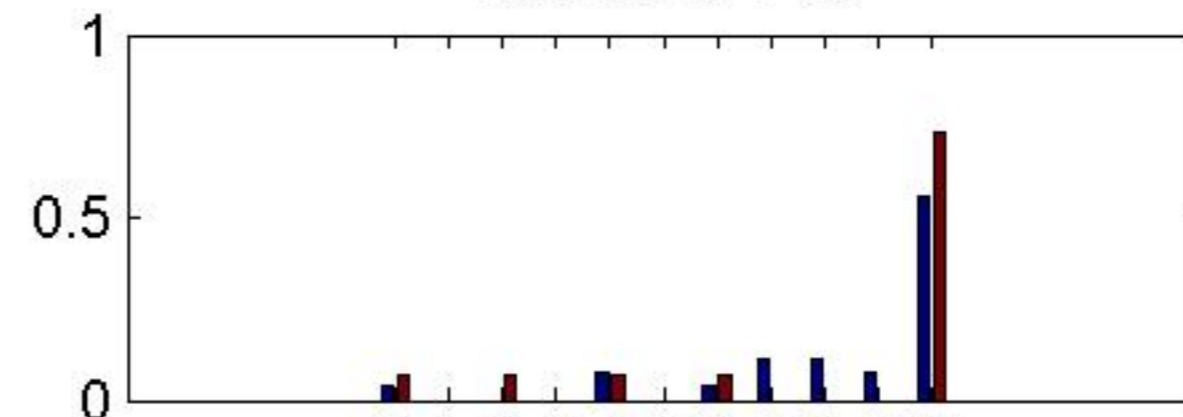
Global/Pretest/Postest



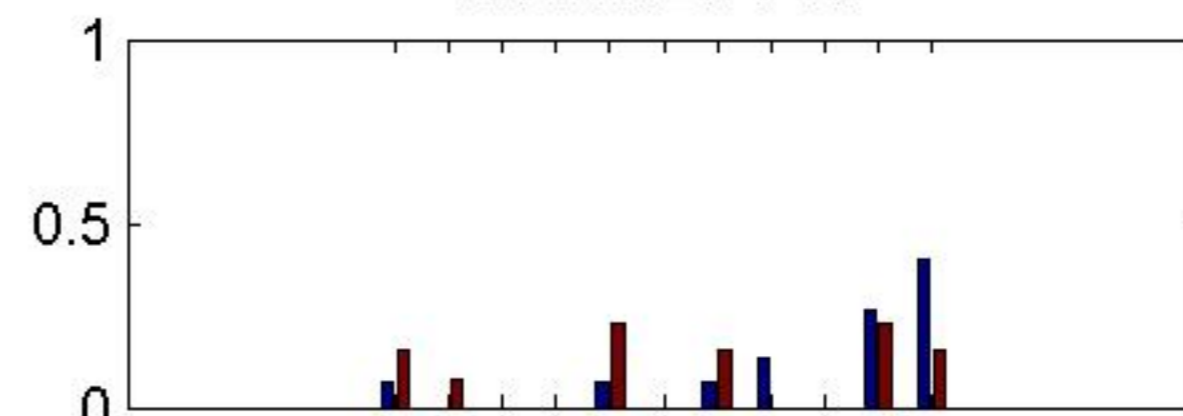
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



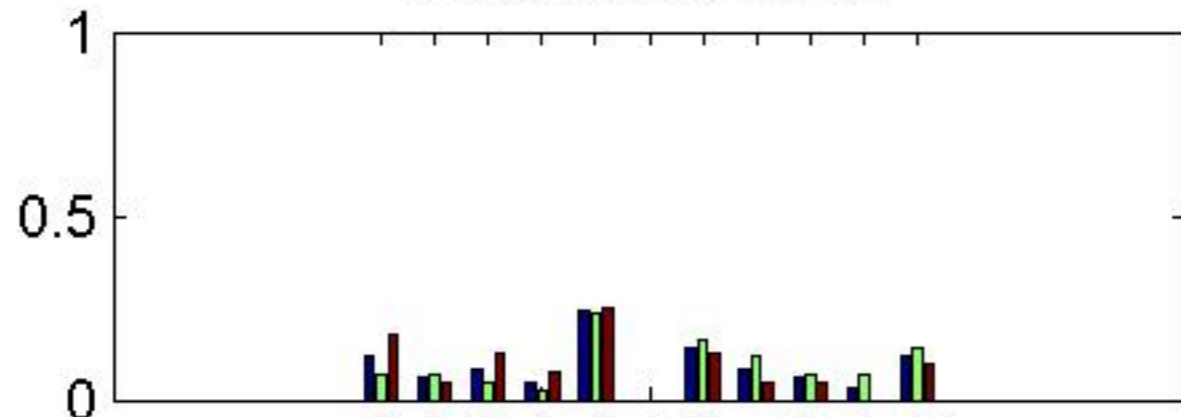
2C Pre/2C Pos



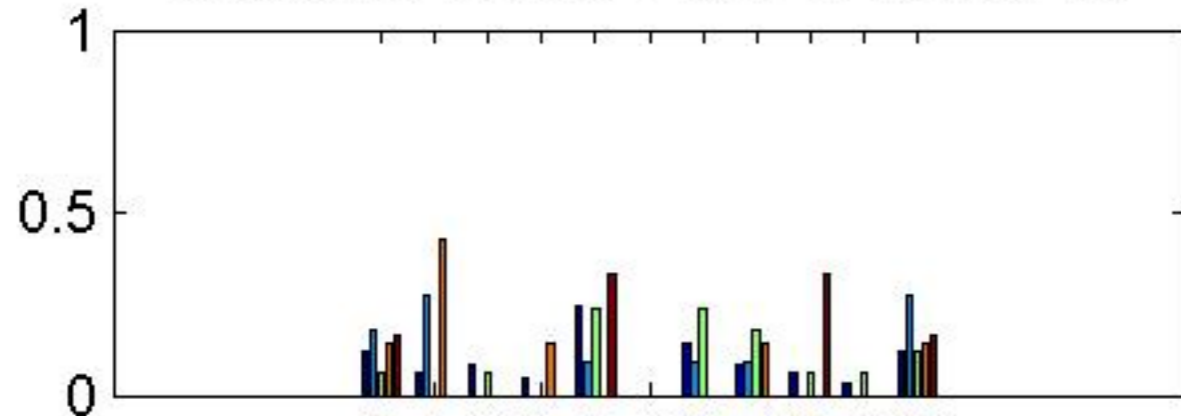
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. No entiendo por qué debo ser disciplinado

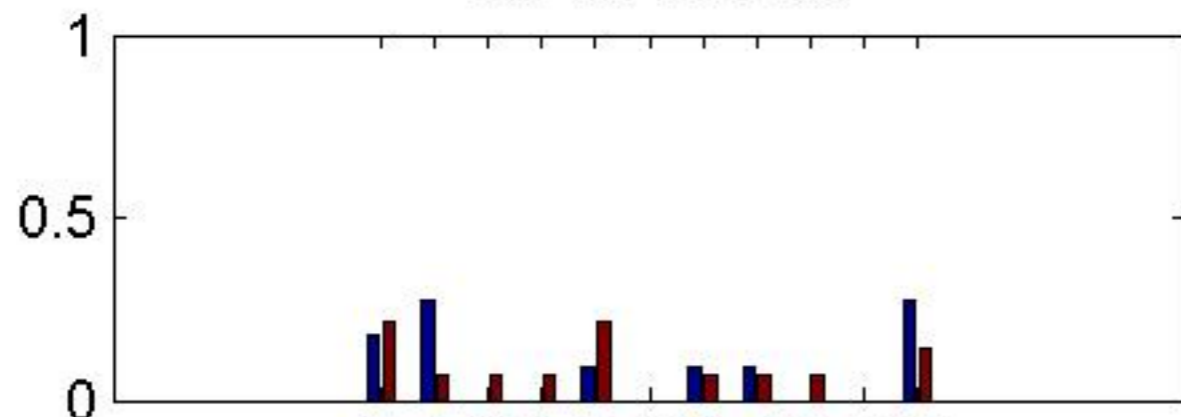
Global/Chico/Chica



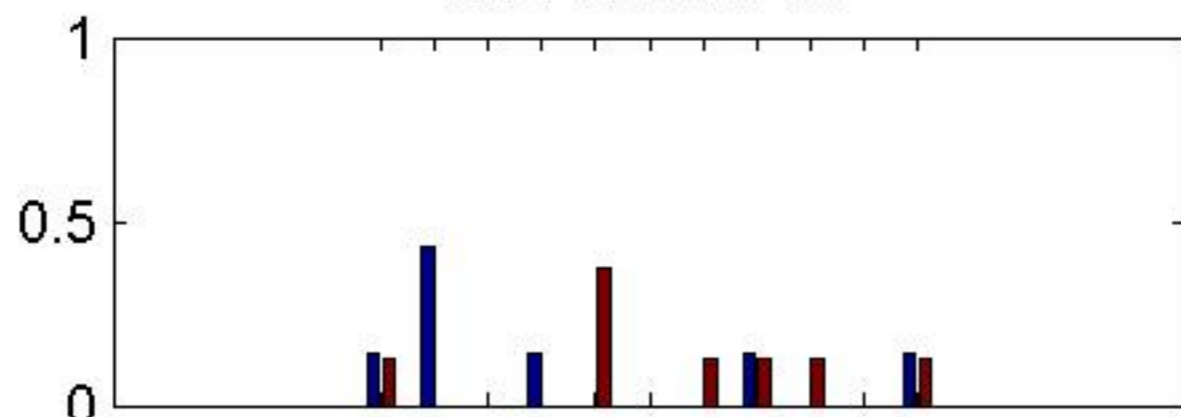
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

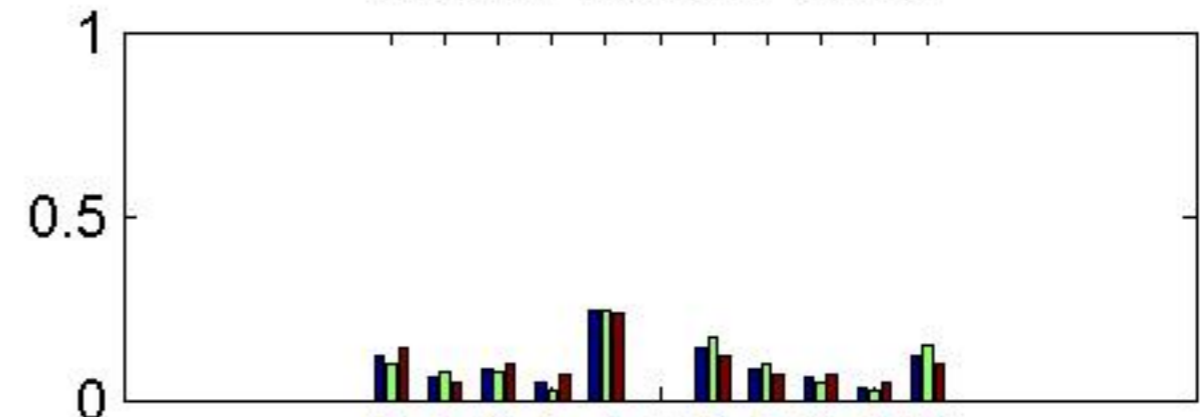


2B Pre/2B Pos

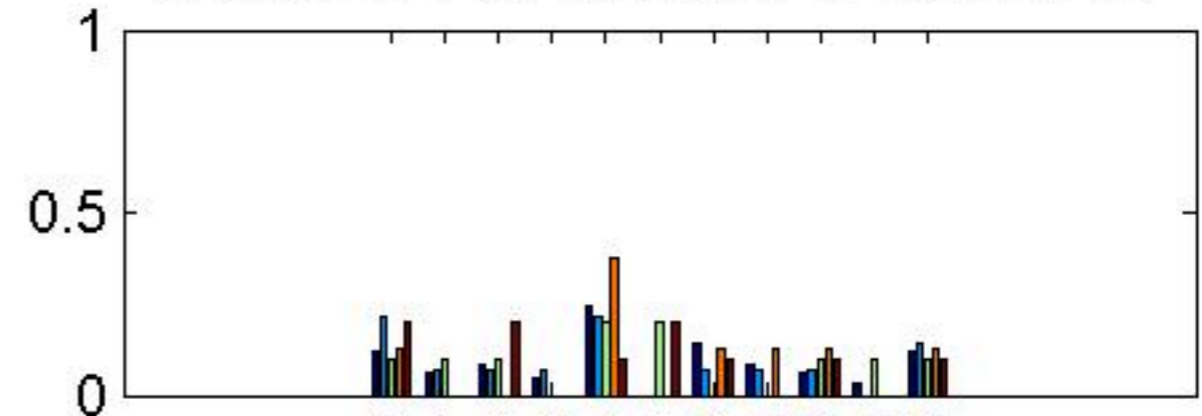


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

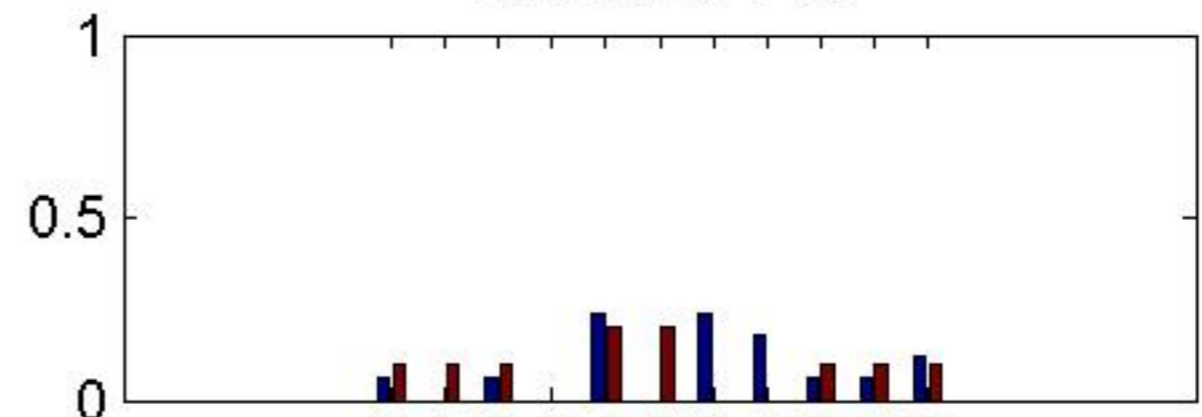
Global/Pretest/Postest



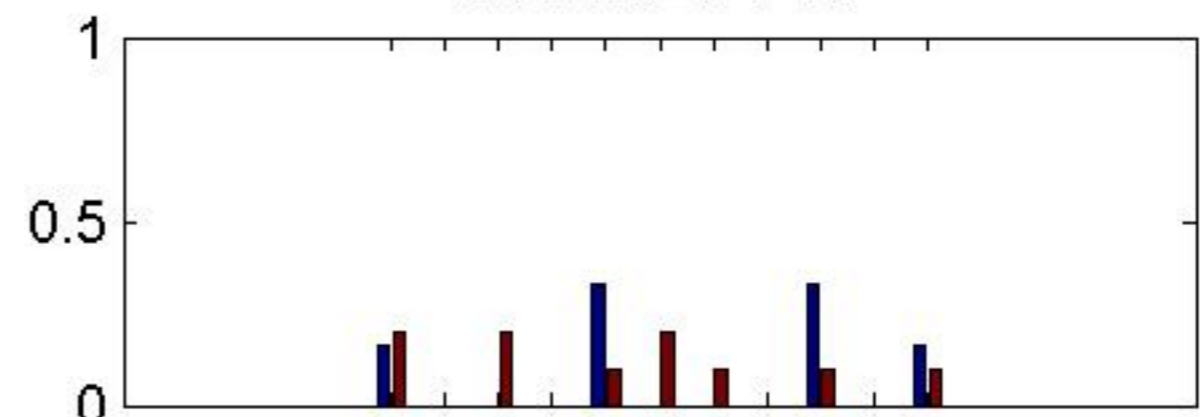
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

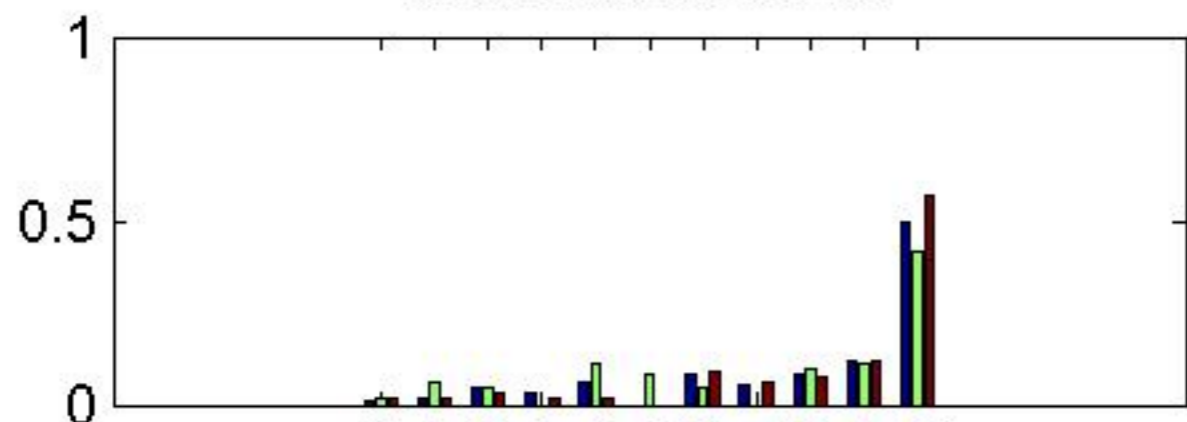


2C Pre/2C Pos

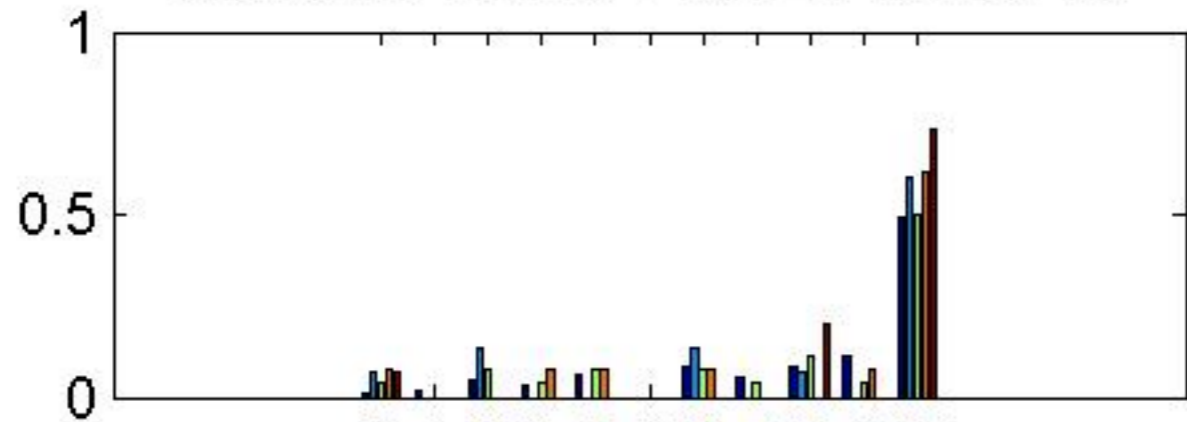


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

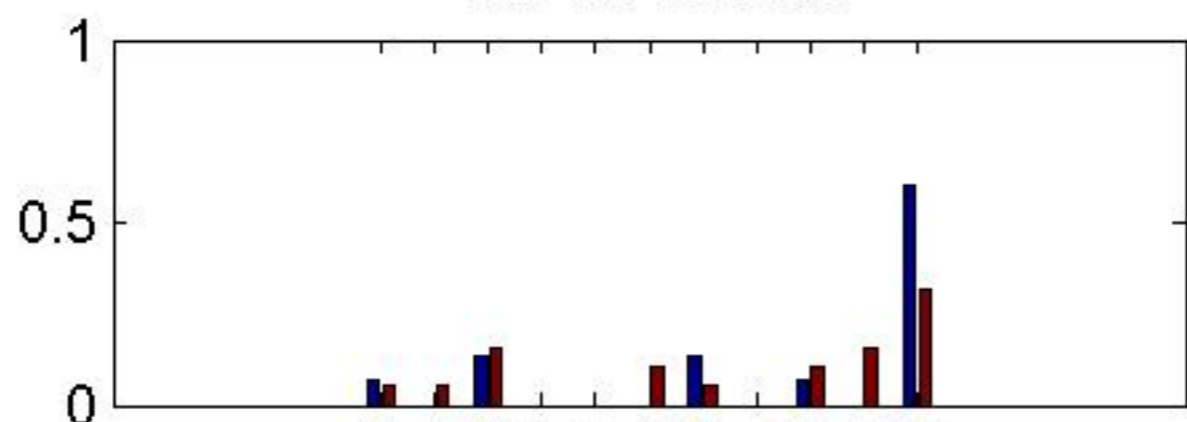
10. Es importante para mí entender dónde he acertado y dónde he fallado
 Global/Chico/Chica



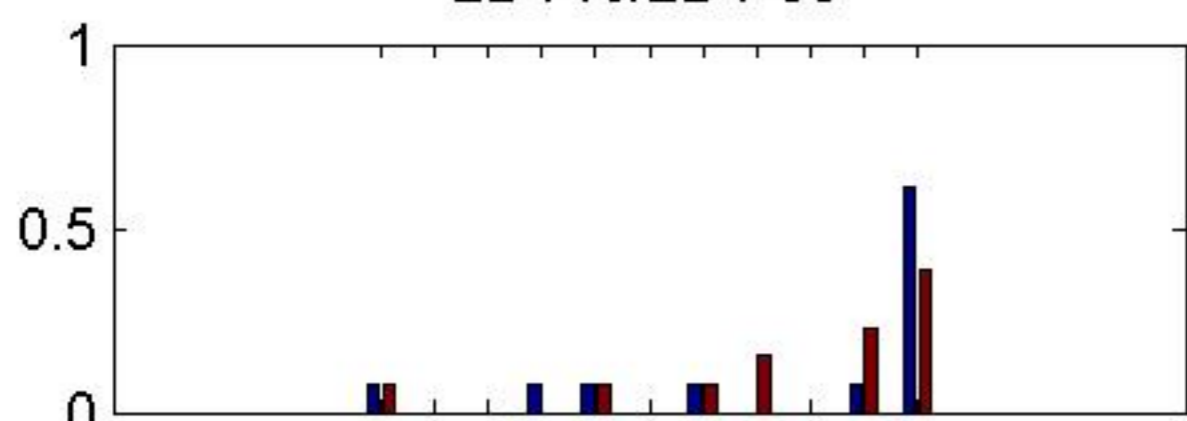
Global/1B Pre/1C Pre



1B Pre/1B Pos

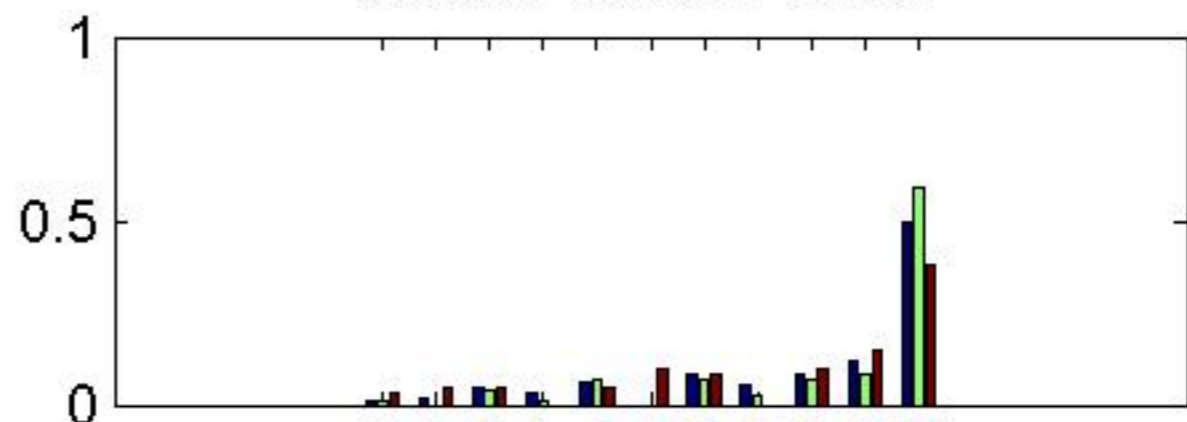


2B Pre/2B Pos

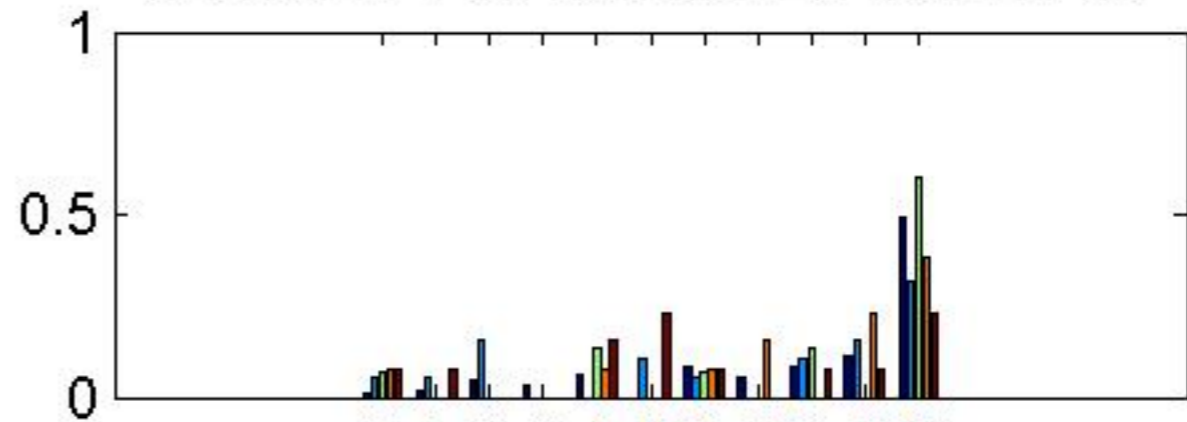


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

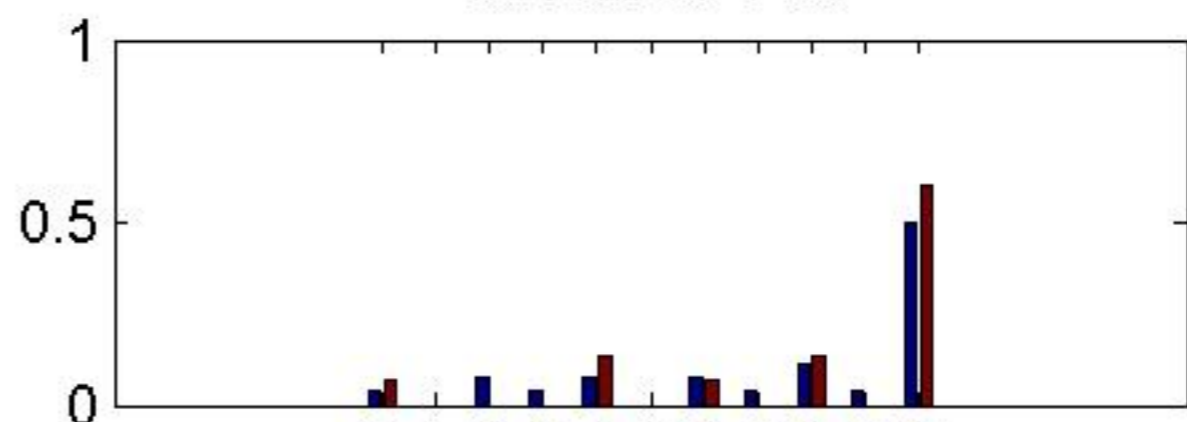
Global/Pretest/Posttest



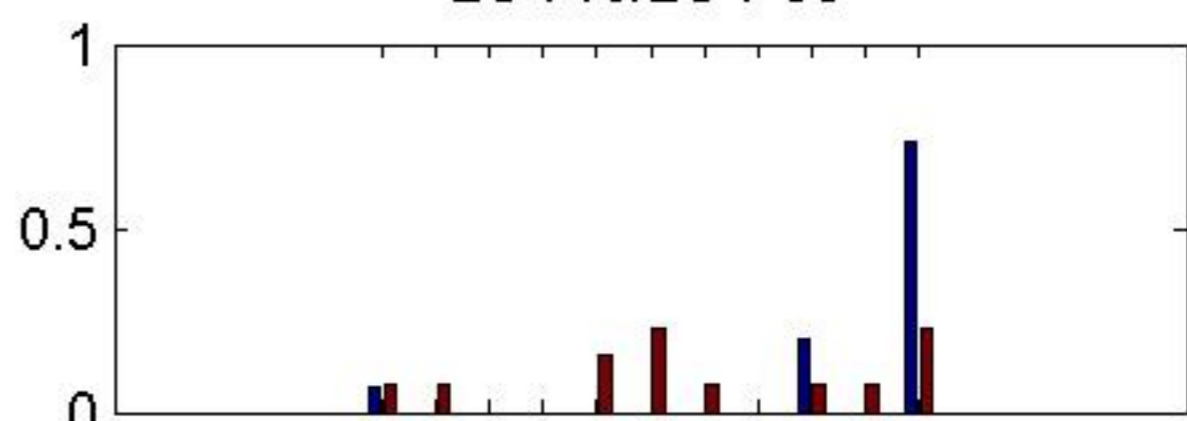
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos



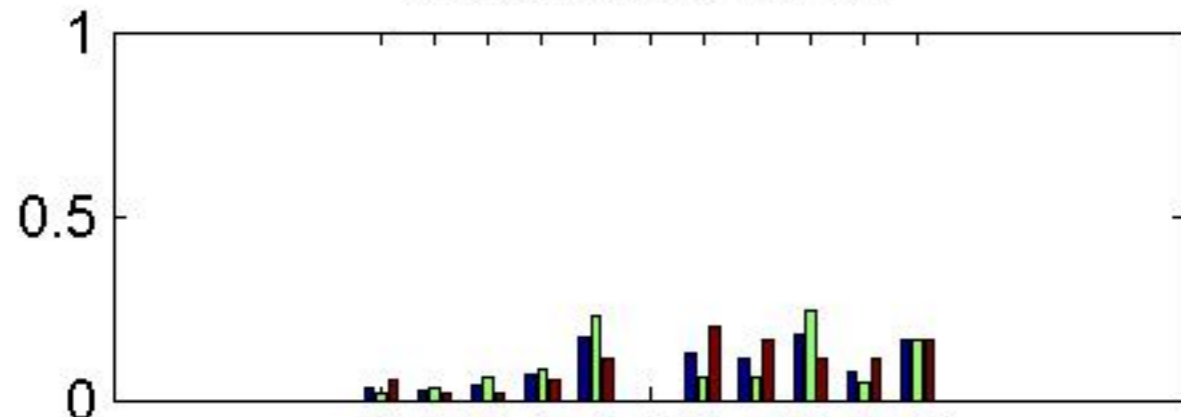
2C Pre/2C Pos



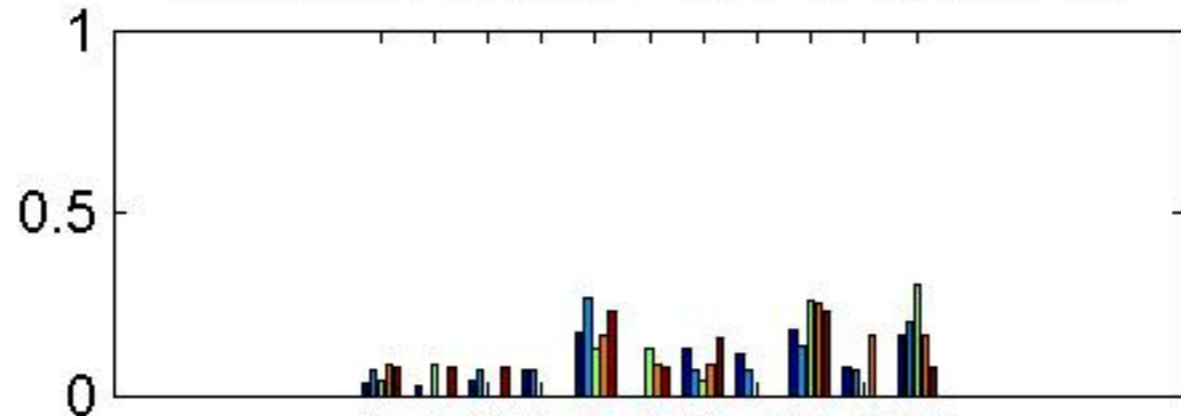
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Me sentiré avergonzado si no soy disciplinado

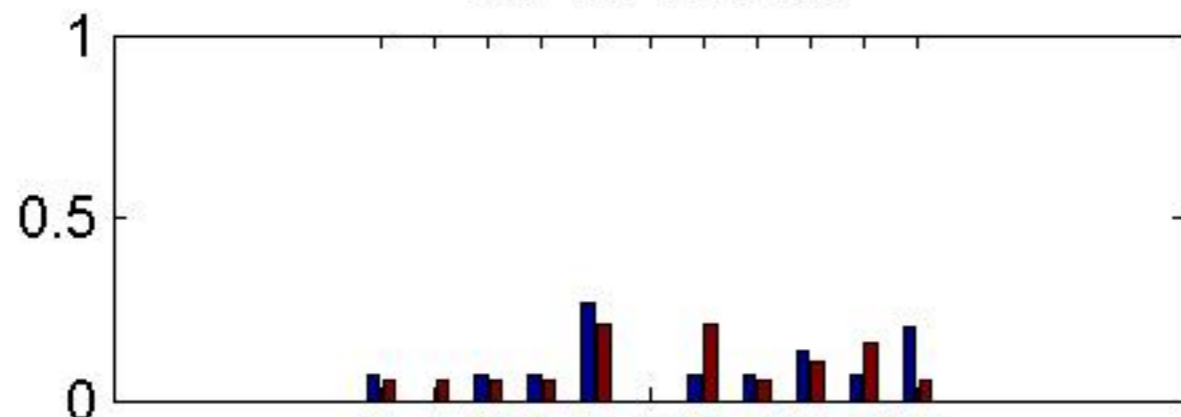
Global/Chico/Chica



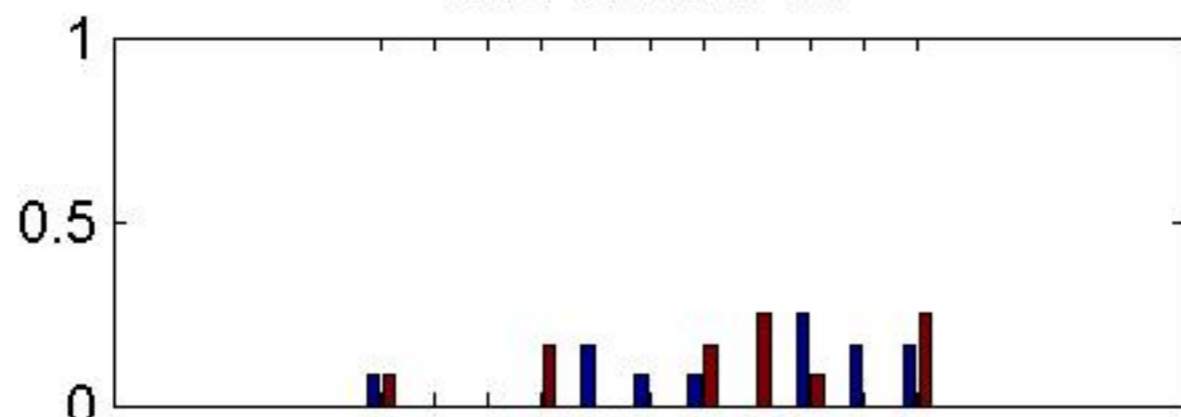
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

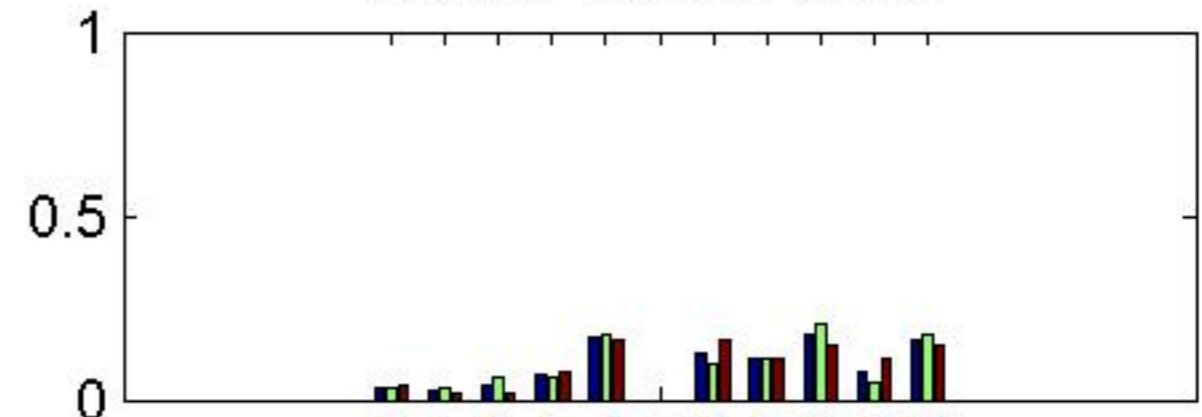


2B Pre/2B Pos

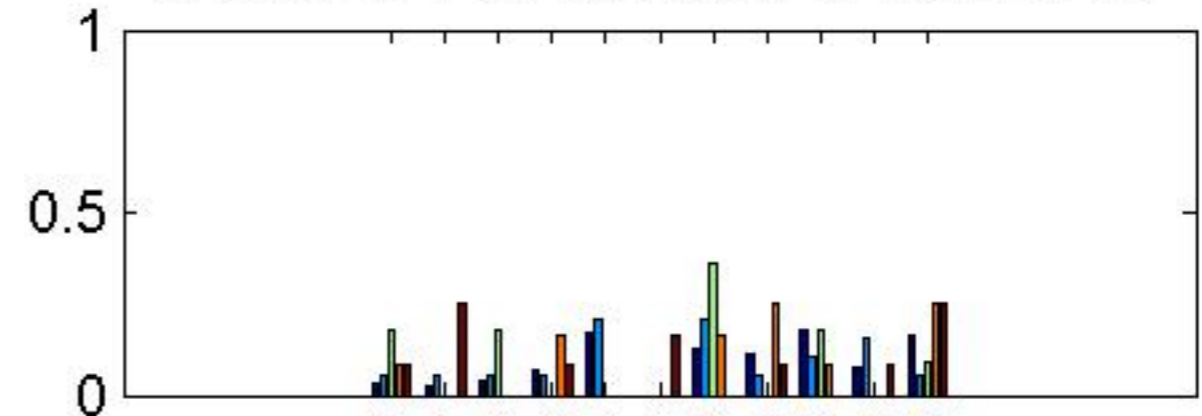


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

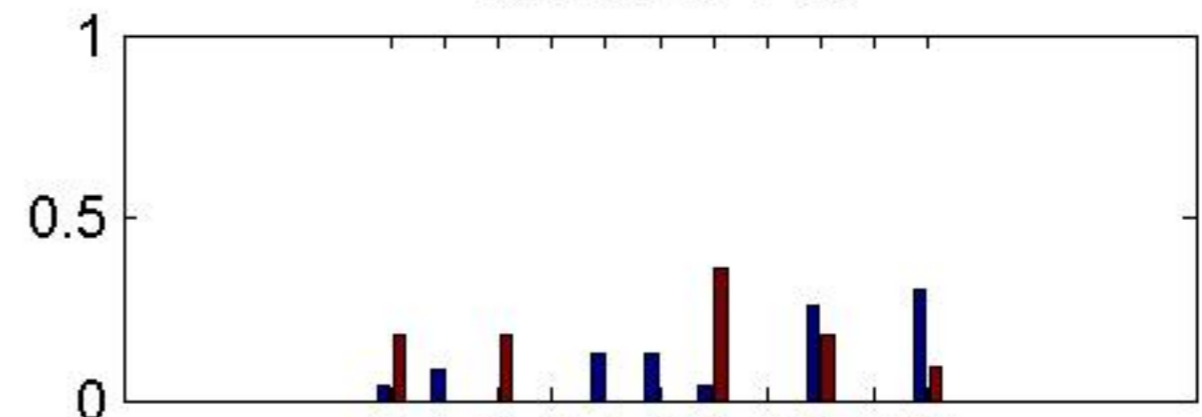
Global/Pretest/Posttest



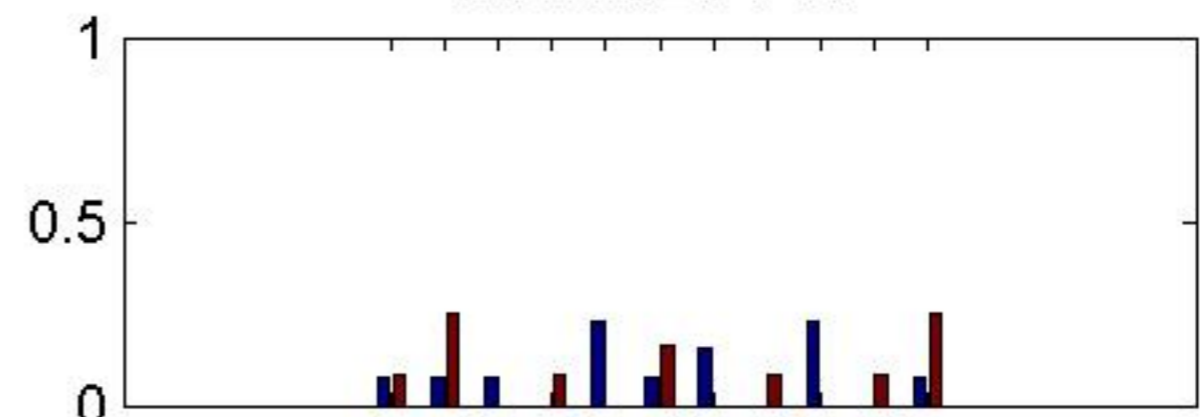
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



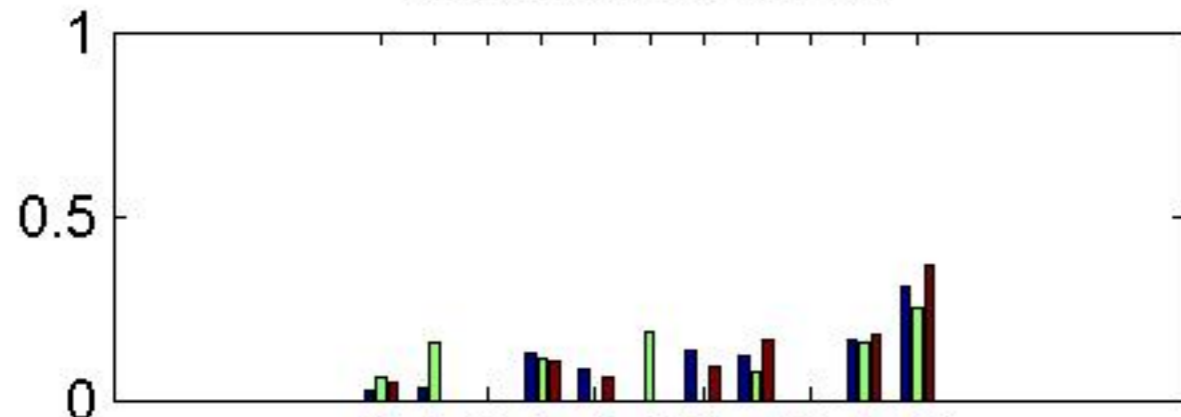
2C Pre/2C Pos



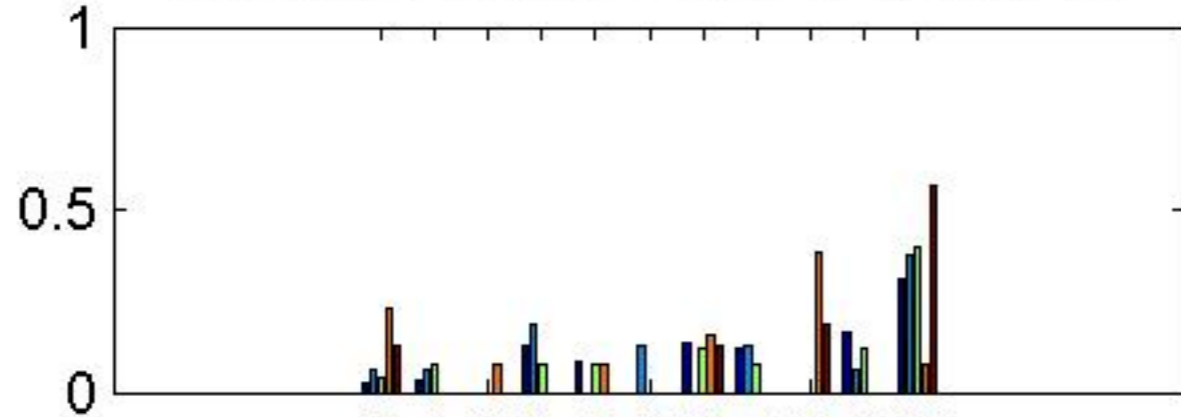
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Siento que soy responsable cuando aprendo

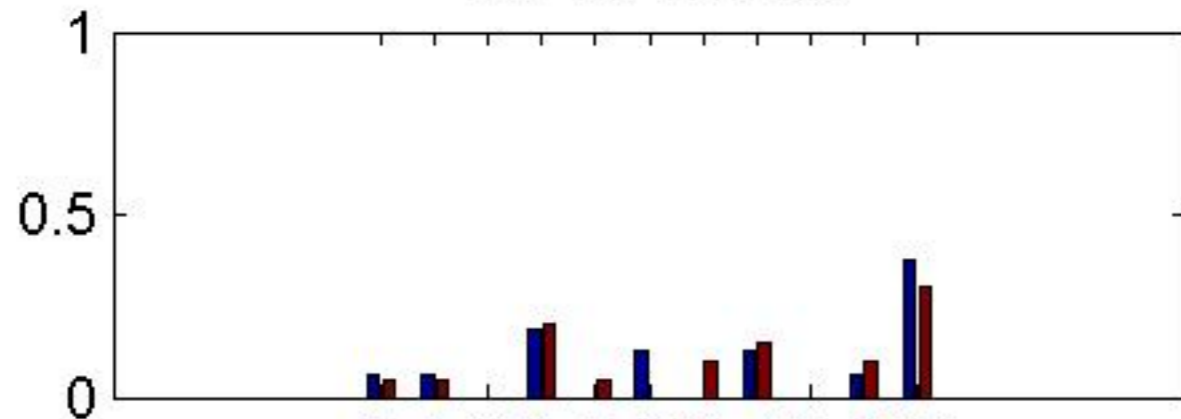
Global/Chico/Chica



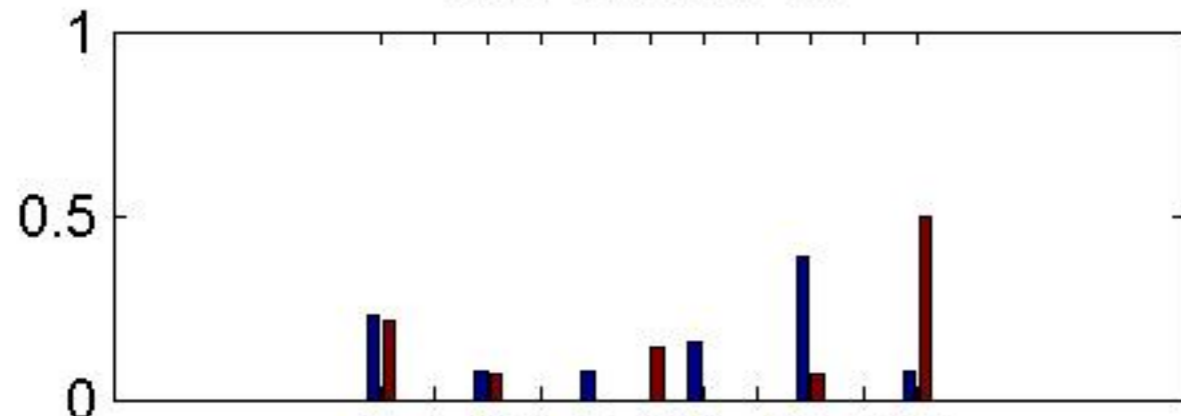
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

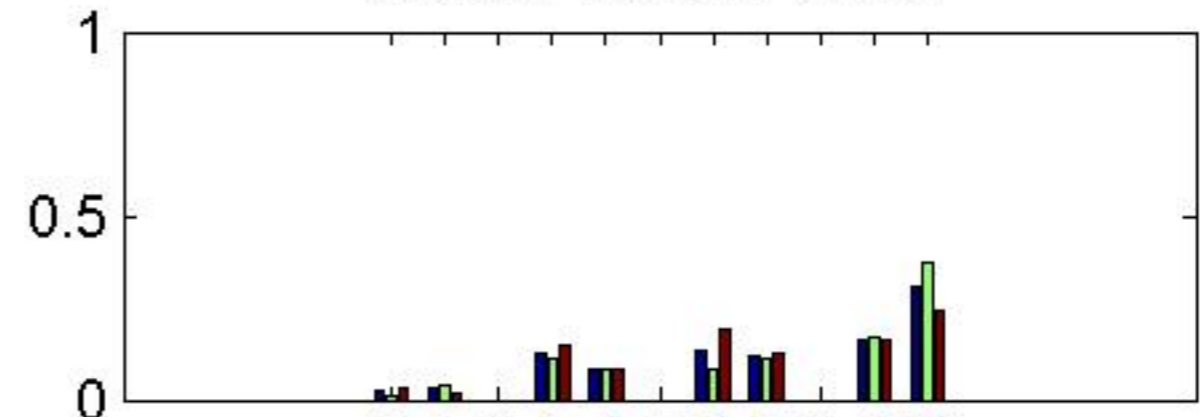


2B Pre/2B Pos

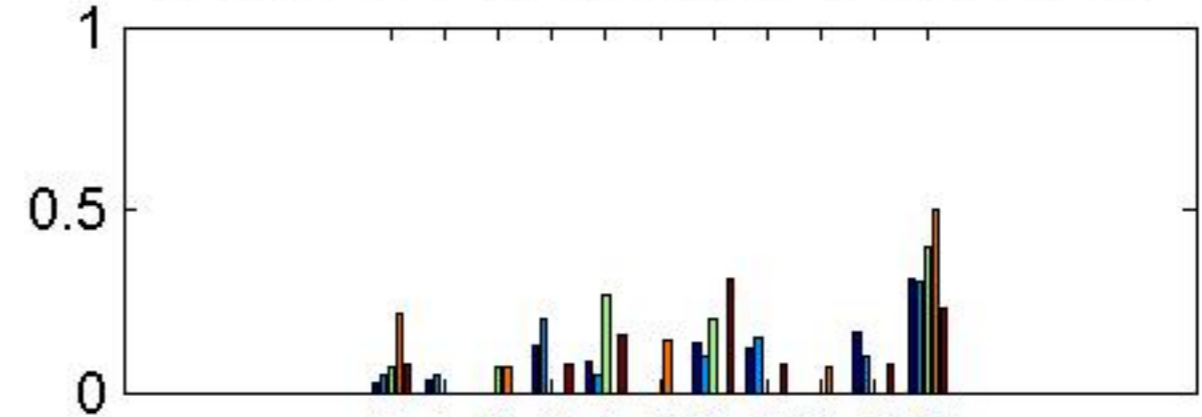


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

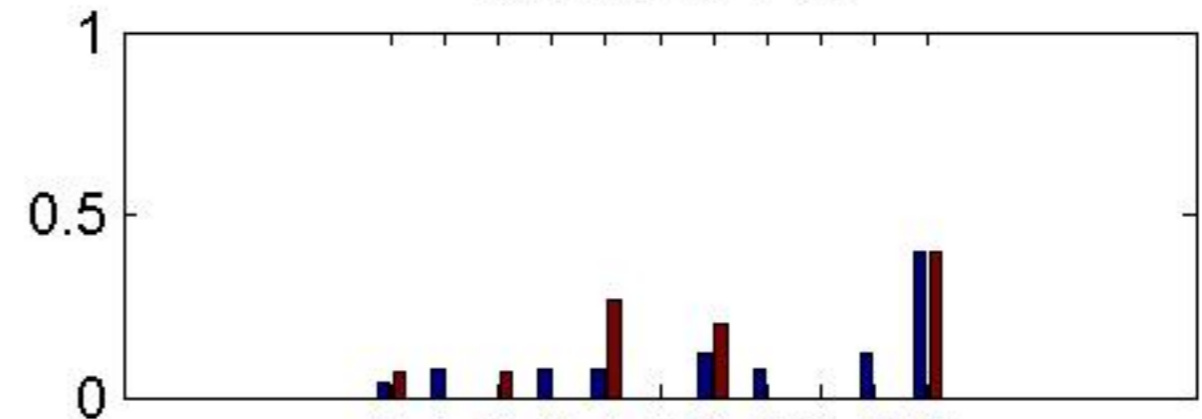
Global/Pretest/Postest



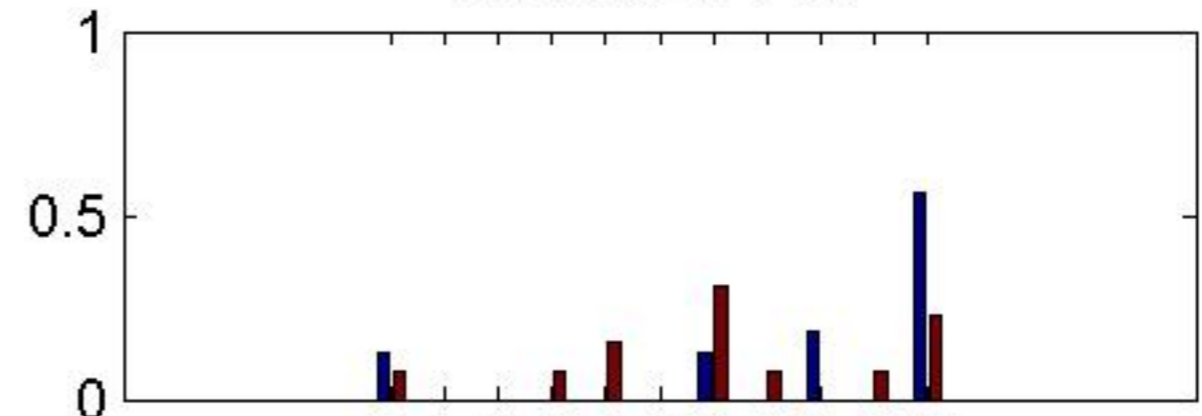
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



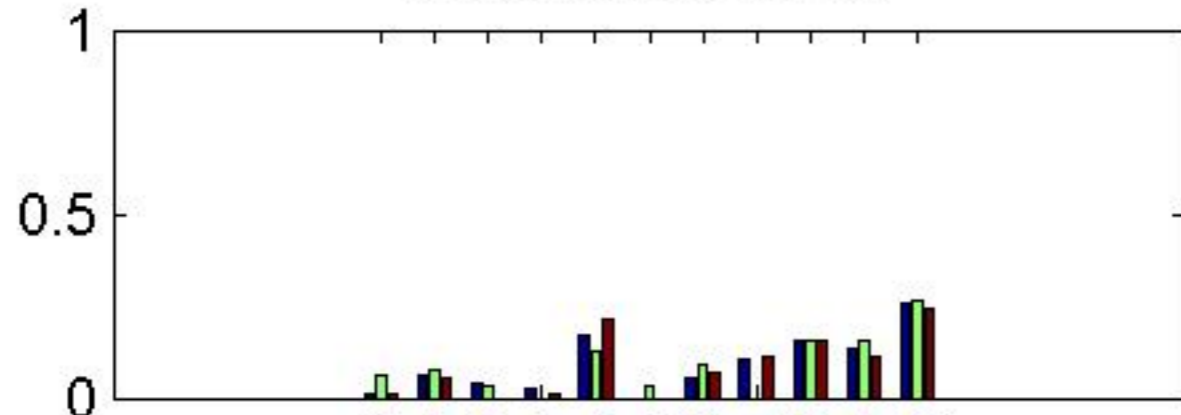
2C Pre/2C Pos



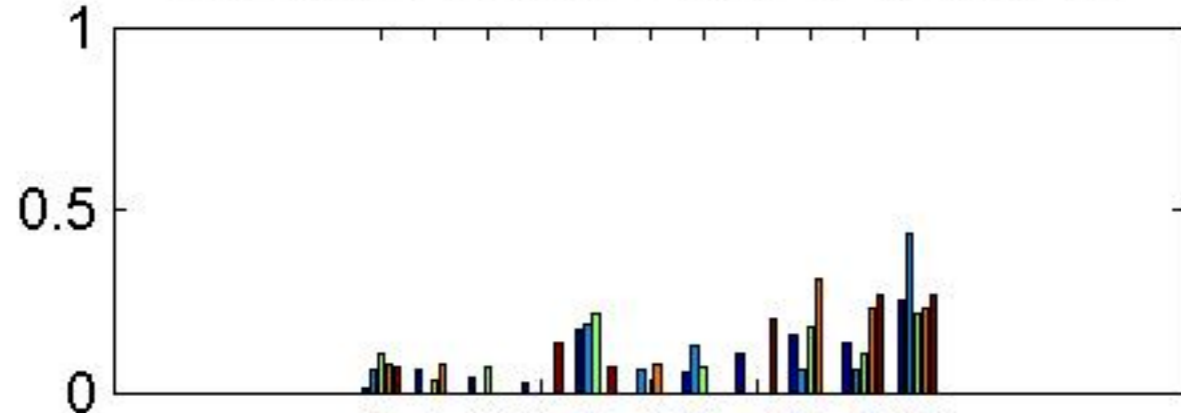
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Me gusta ayudar a los compañeros

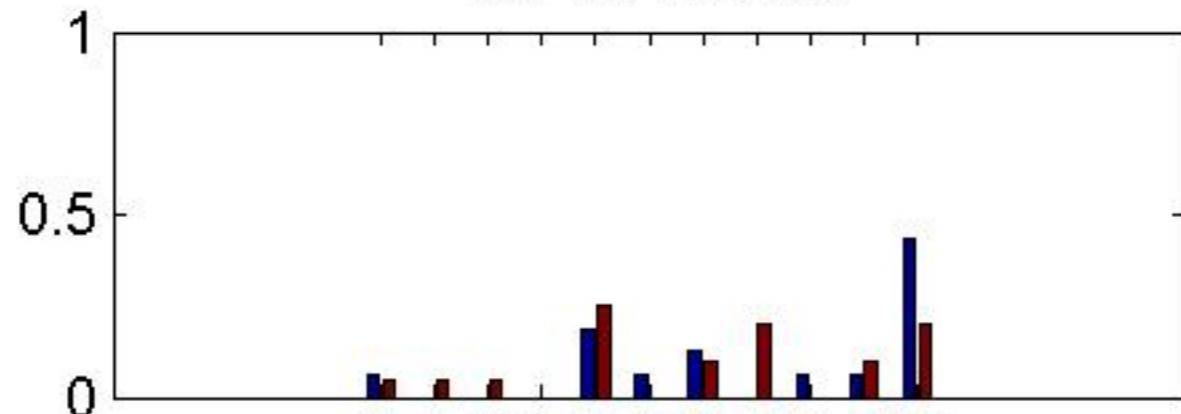
Global/Chico/Chica



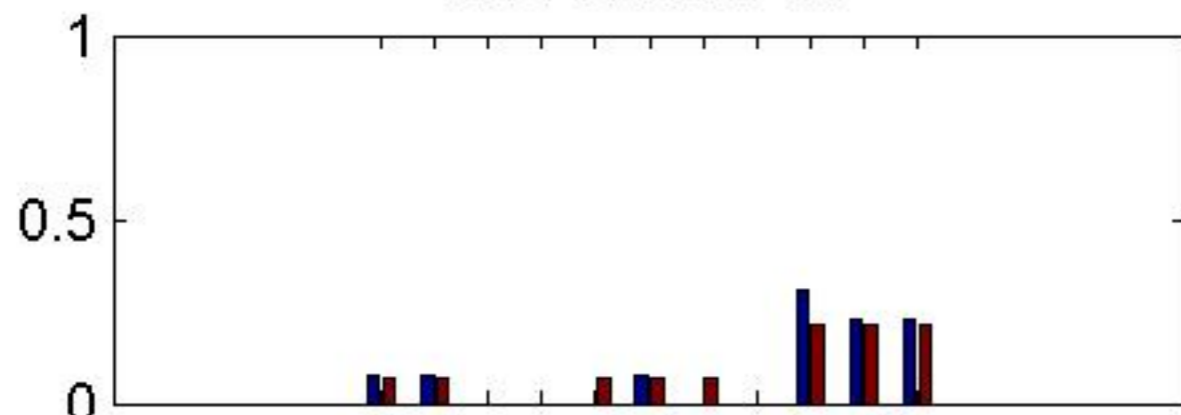
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

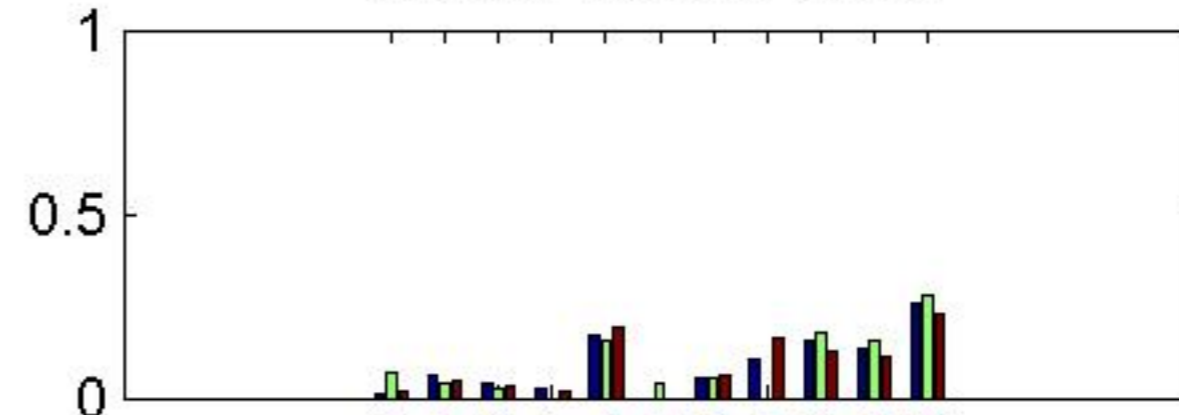


2B Pre/2B Pos

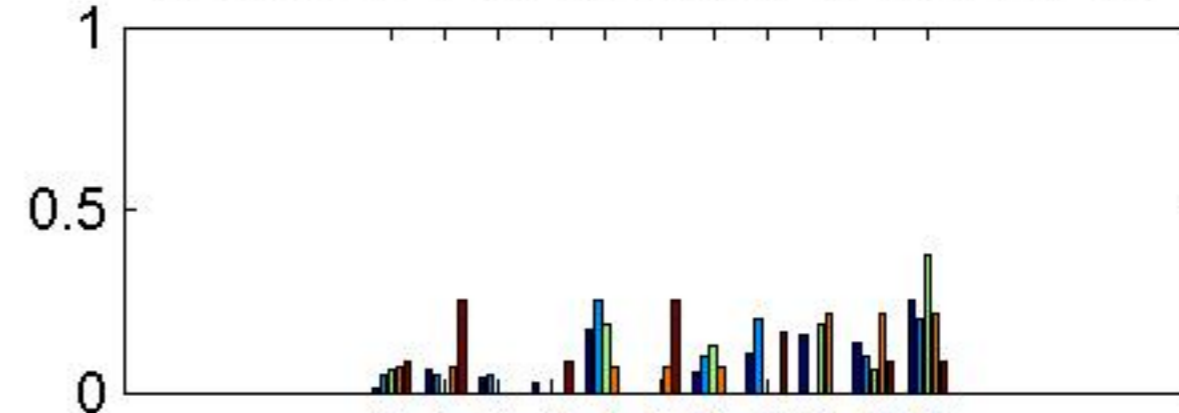


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

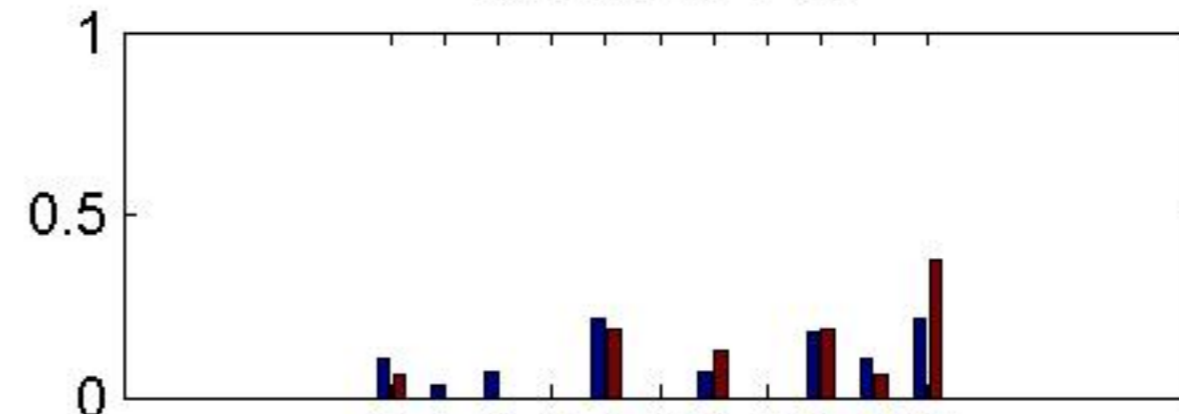
Global/Pretest/Postest



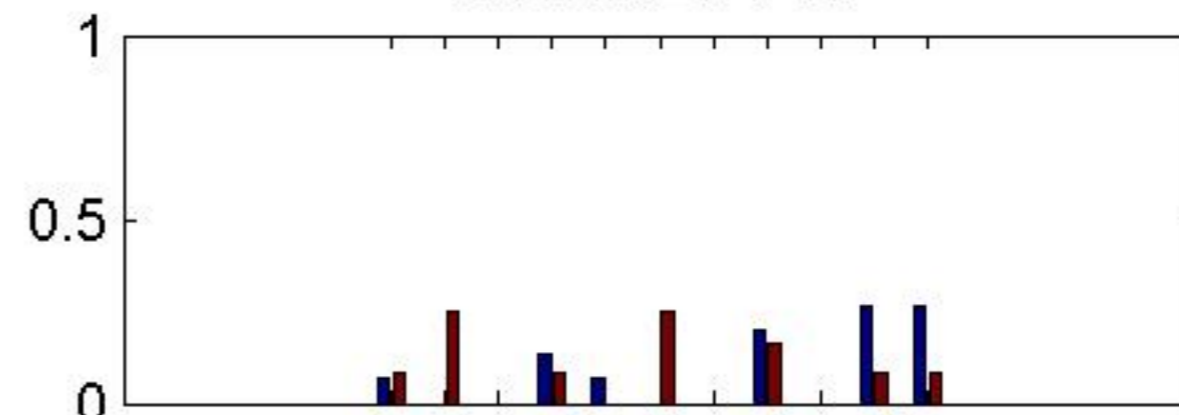
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



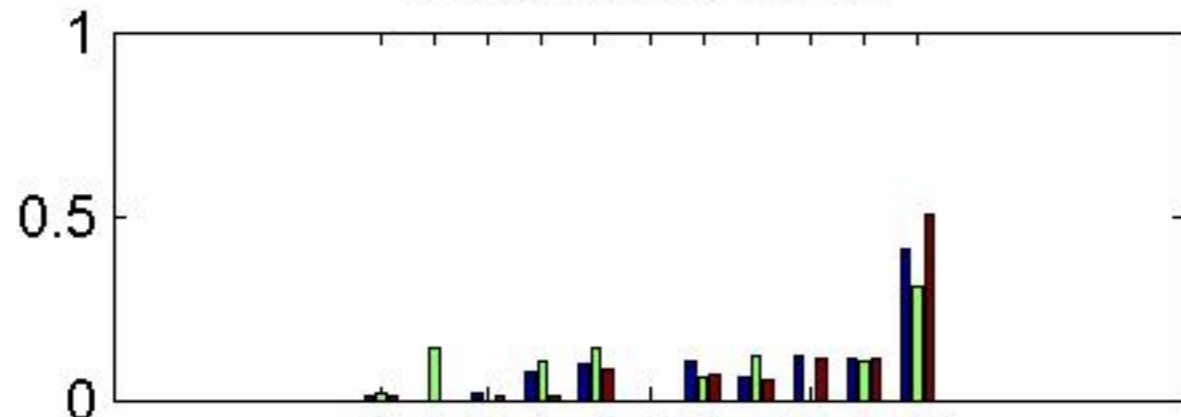
2C Pre/2C Pos



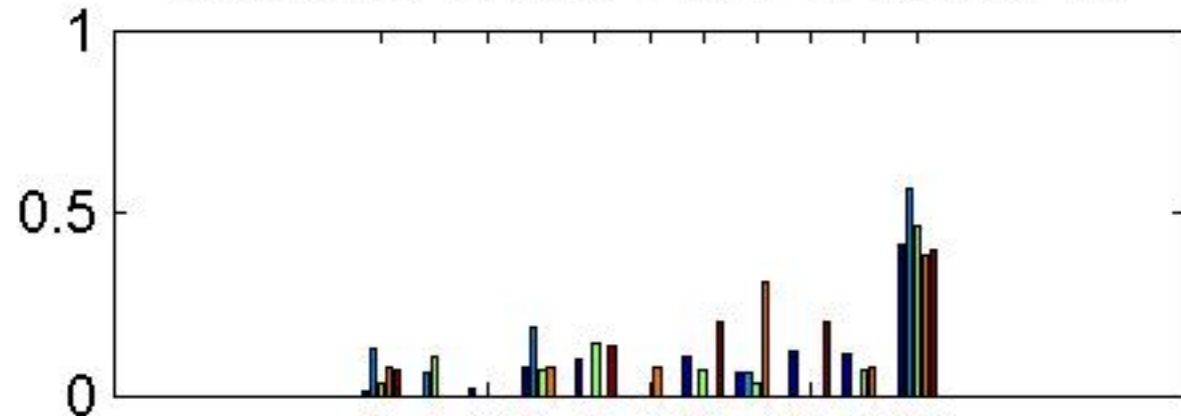
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Es importante para mí hacerlo bien en la clase

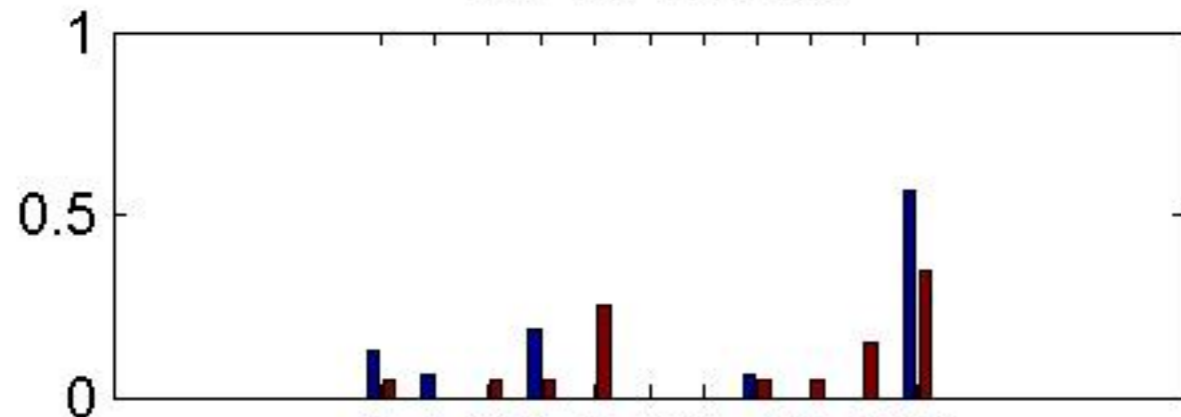
Global/Chico/Chica



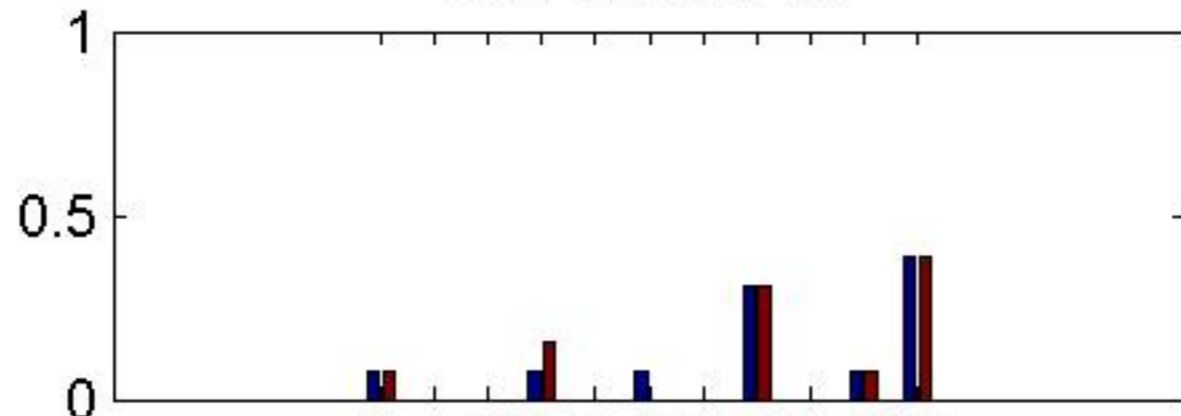
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

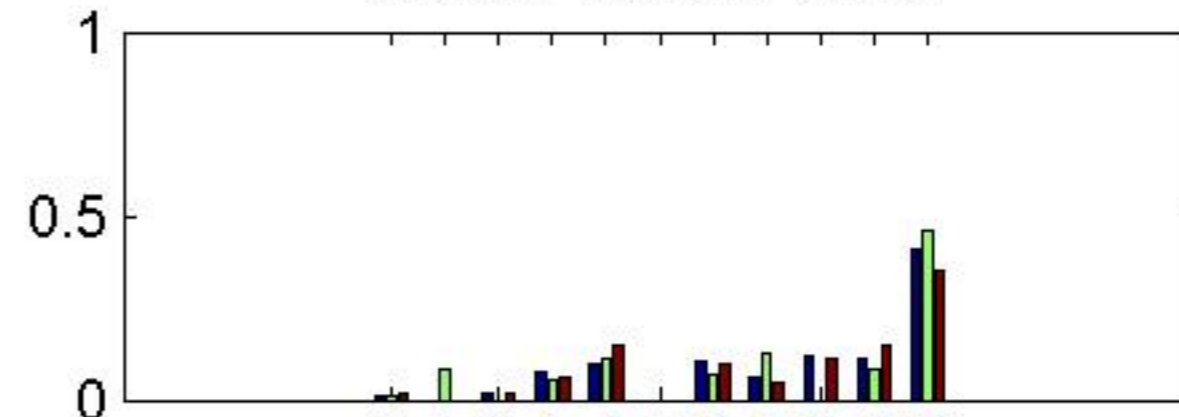


2B Pre/2B Pos

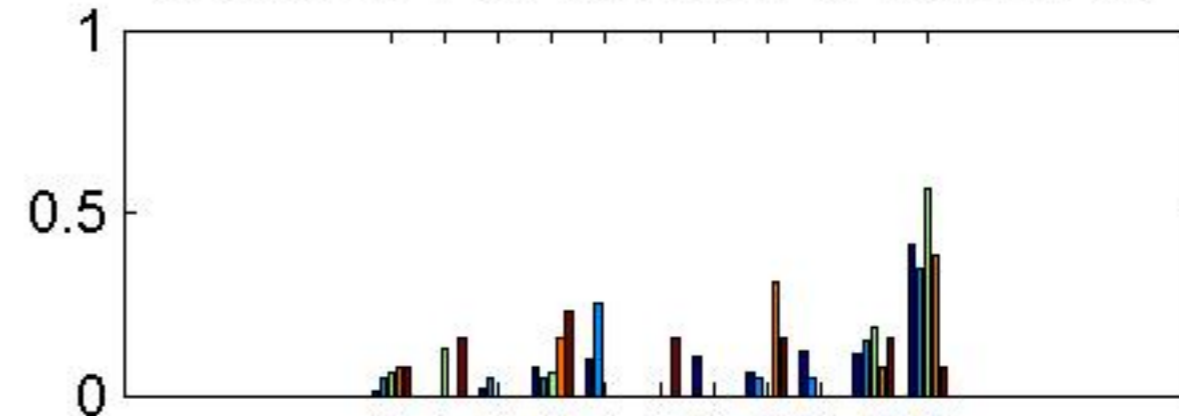


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

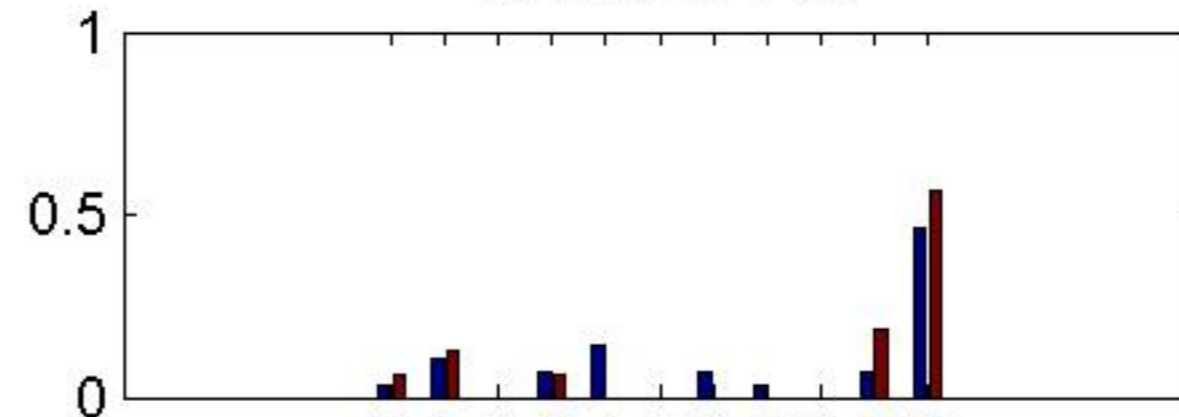
Global/Pretest/Postest



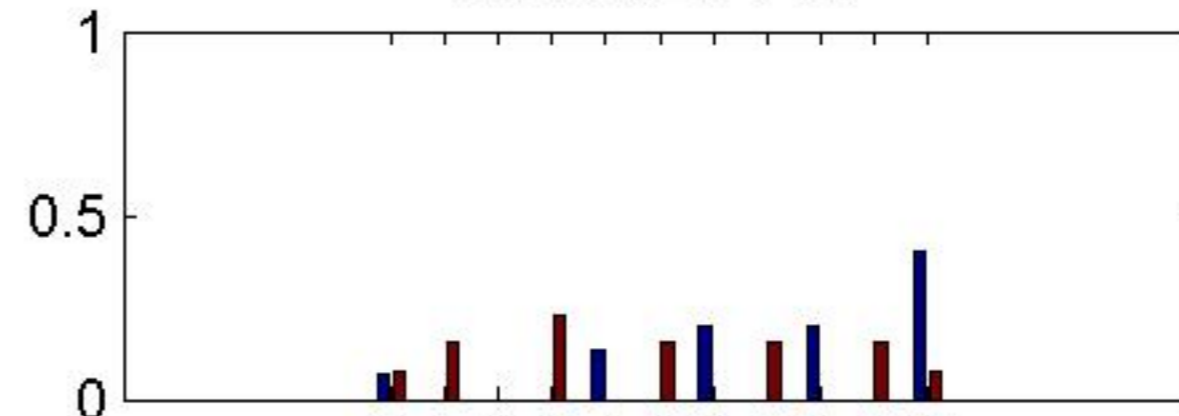
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



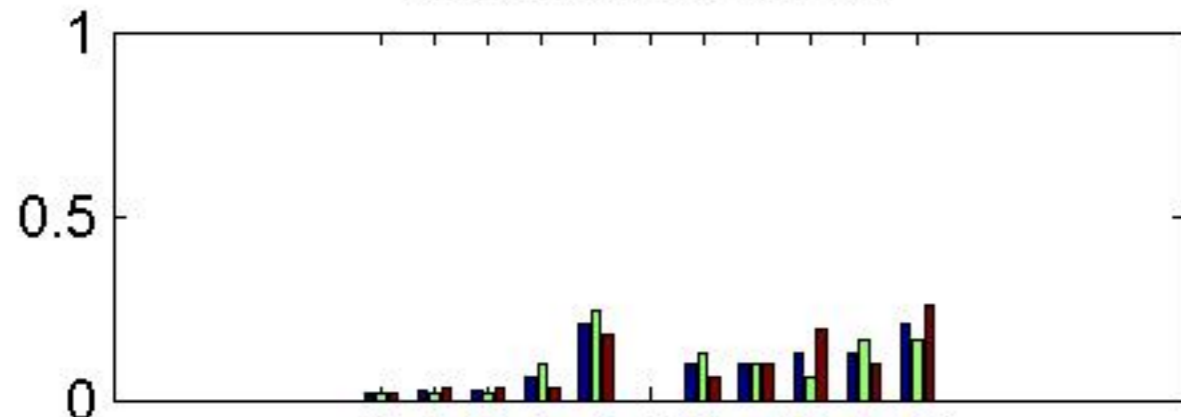
2C Pre/2C Pos



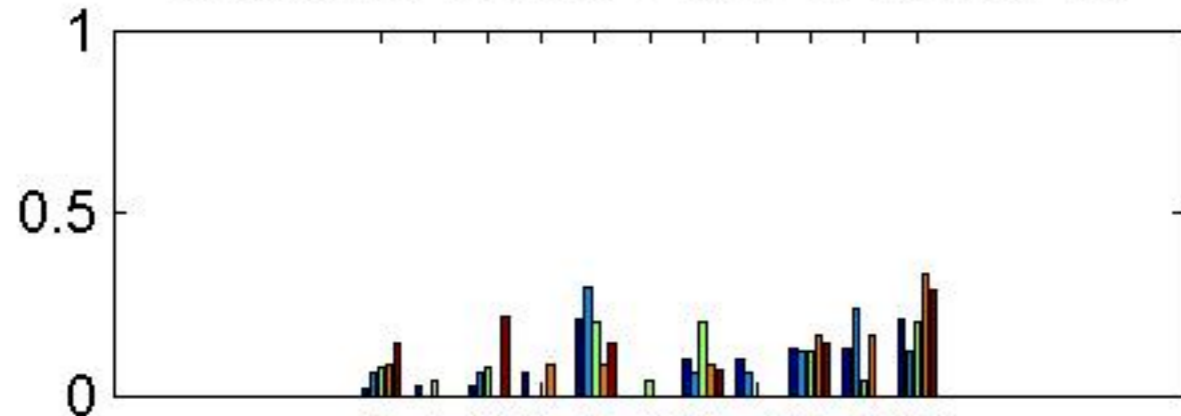
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Soy disciplinado porque son las normas de la clase

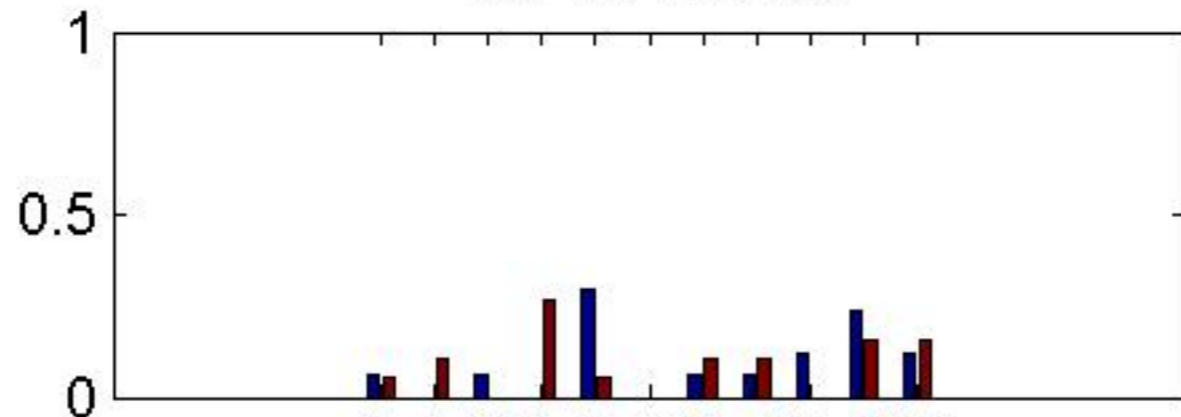
Global/Chico/Chica



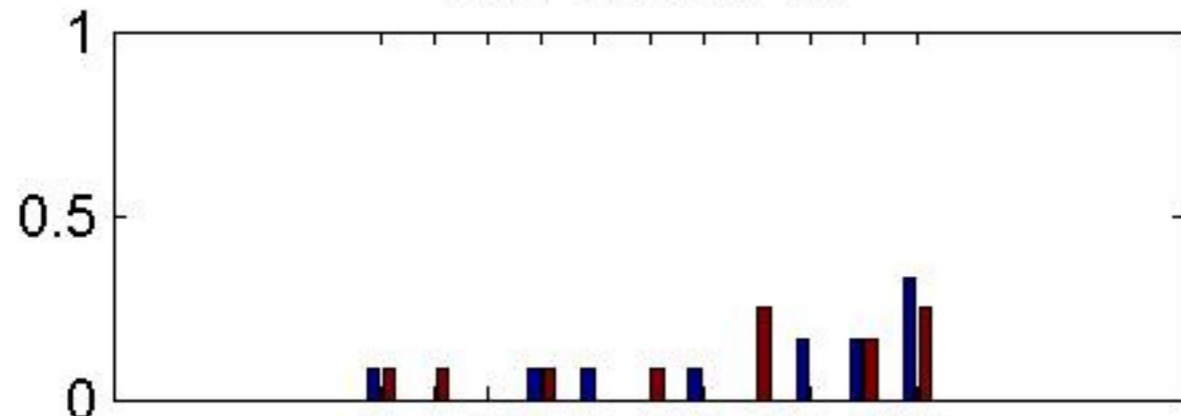
Global/1B Pre/1C Pre



1B Pre/1B Pos

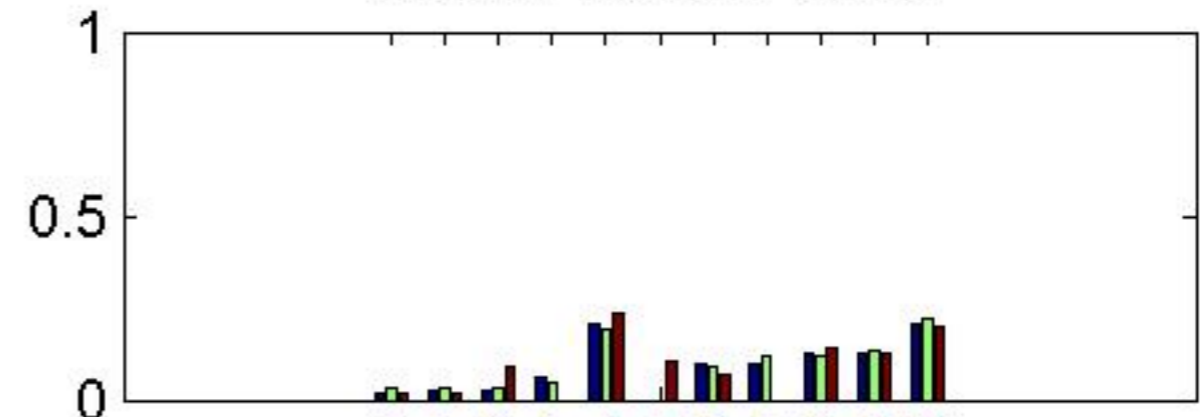


2B Pre/2B Pos

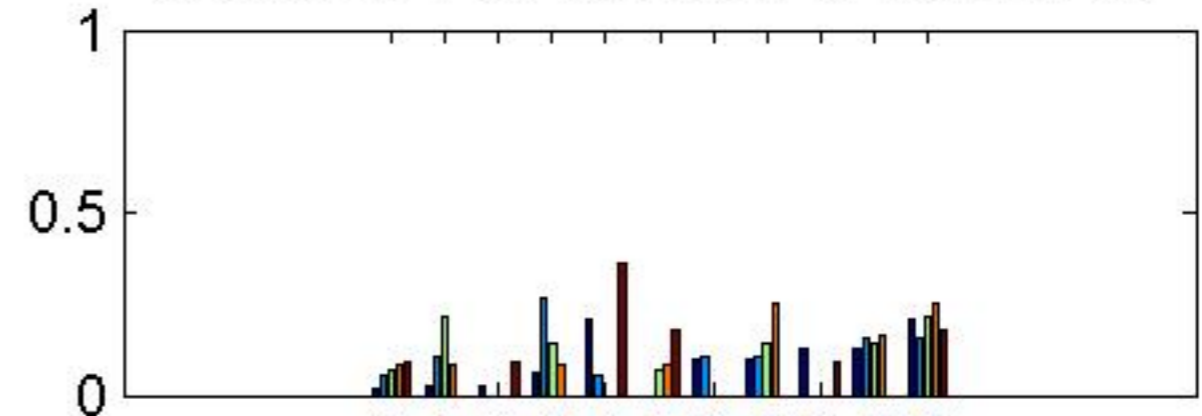


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

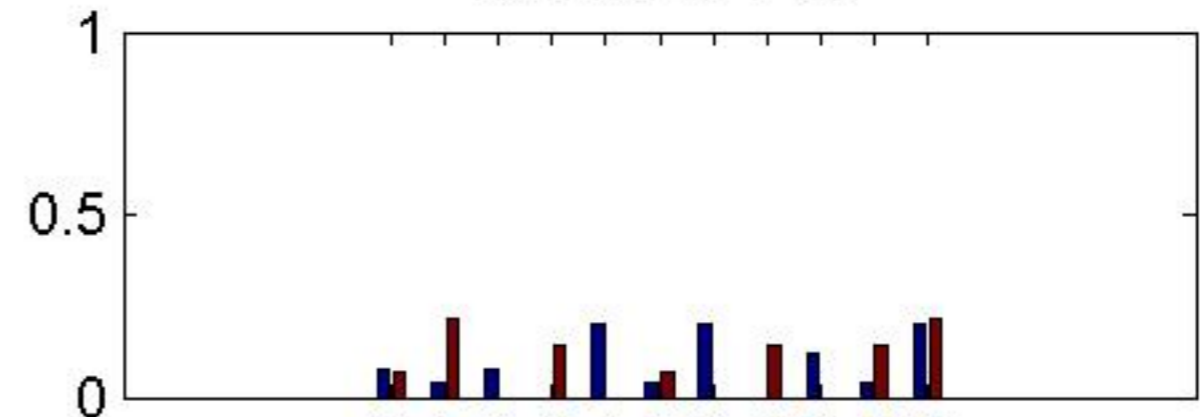
Global/Pretest/Posttest



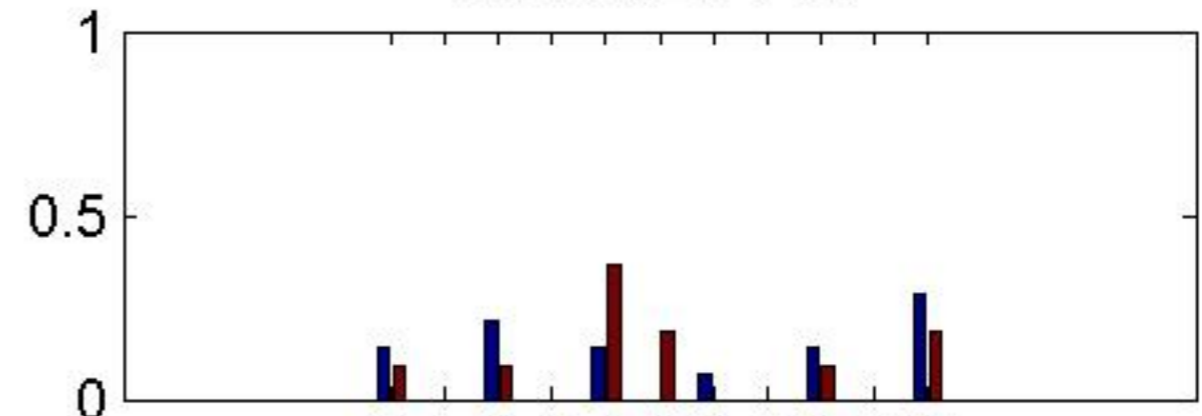
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos



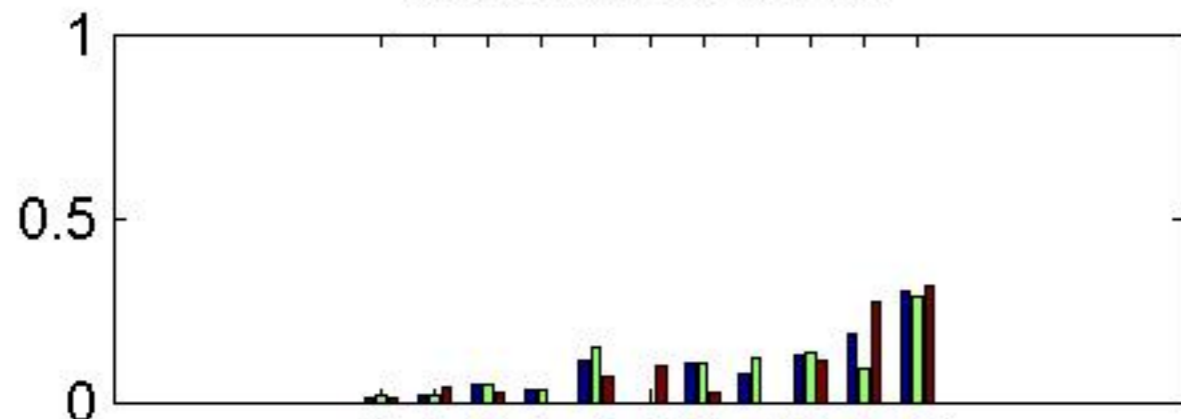
2C Pre/2C Pos



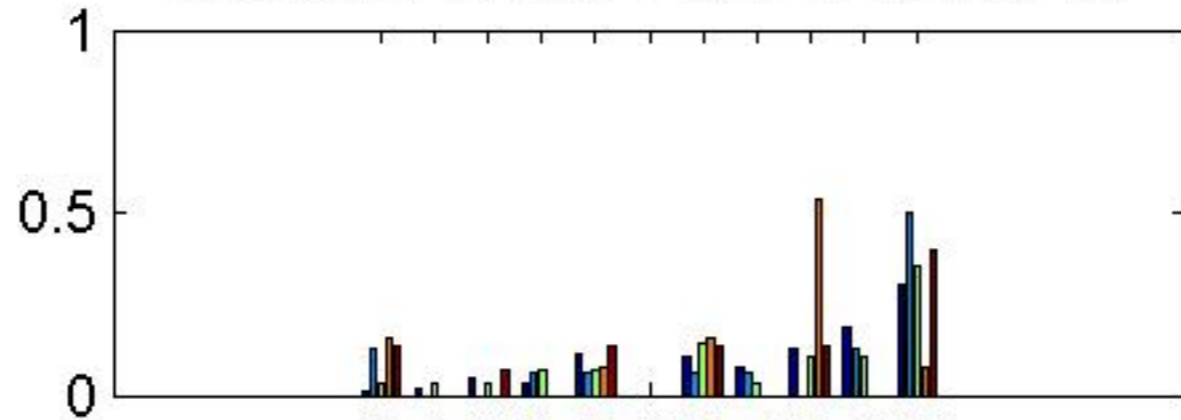
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Me gusta progresar en todas las sesiones

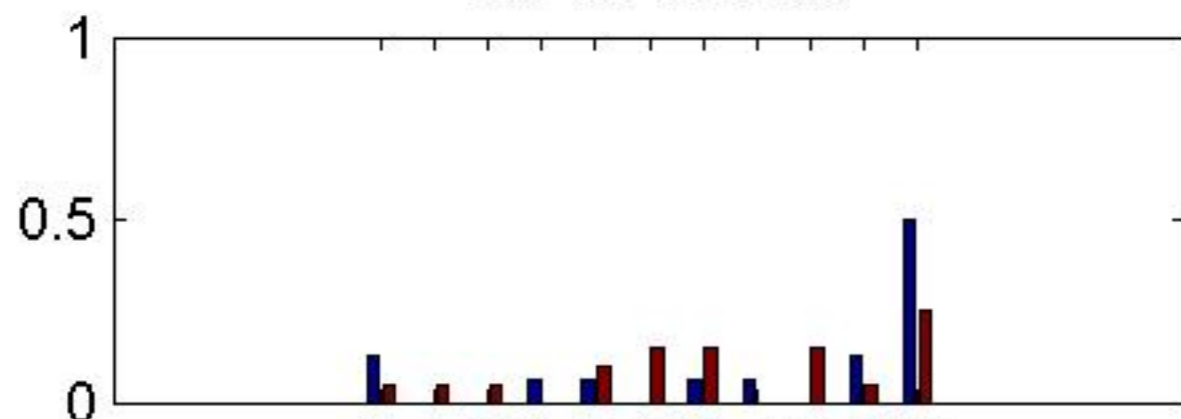
Global/Chico/Chica



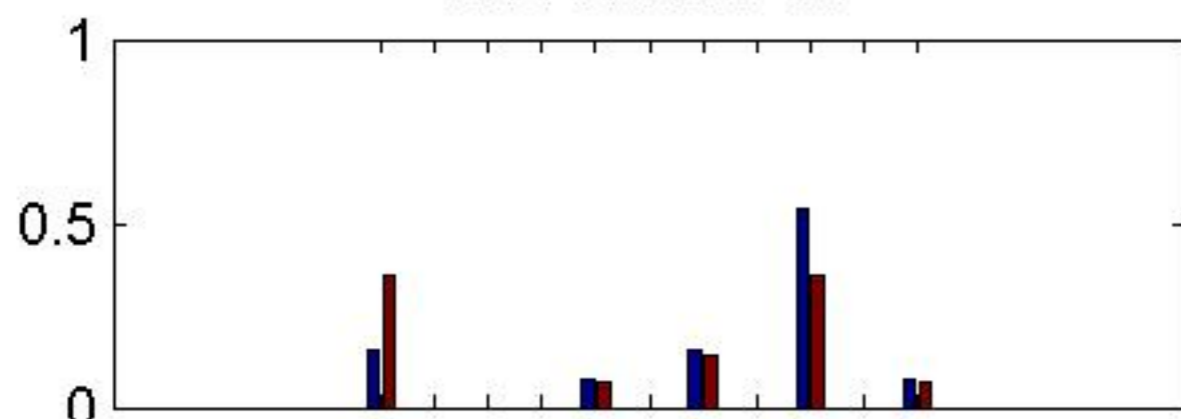
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

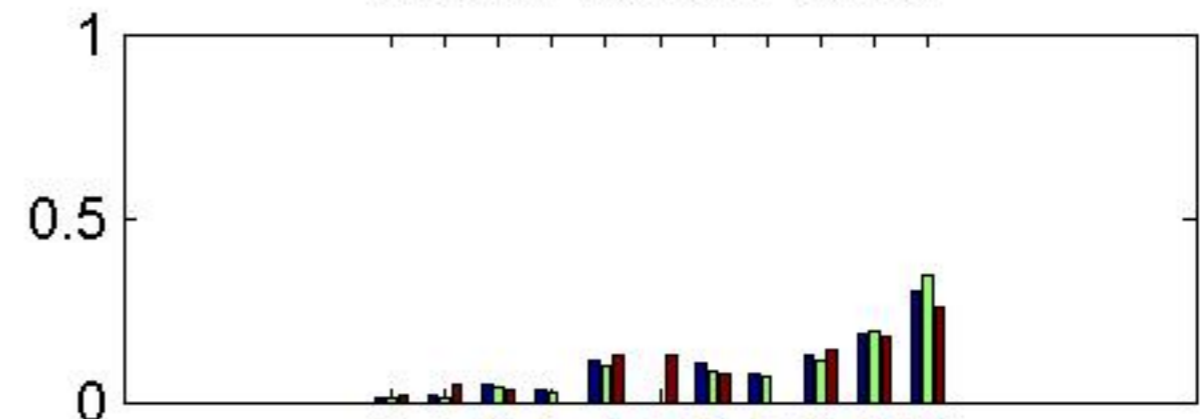


2B Pre/2B Pos

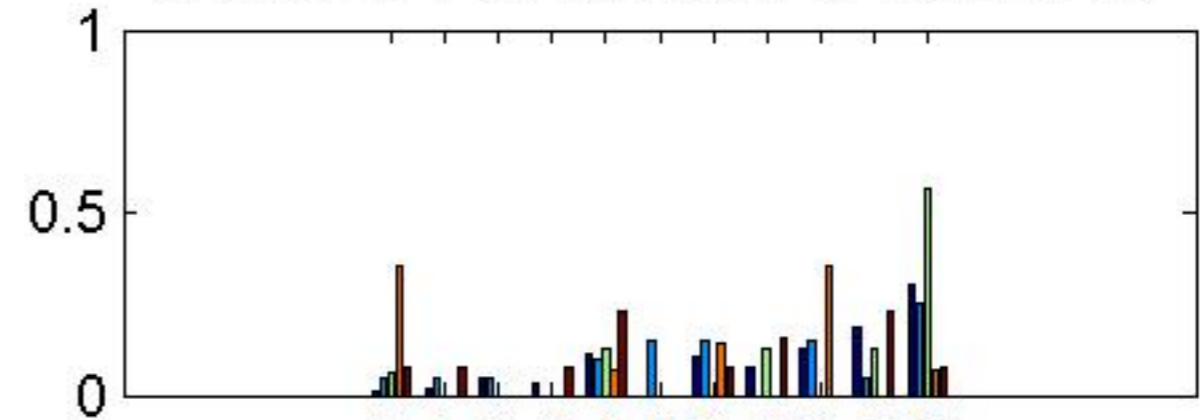


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

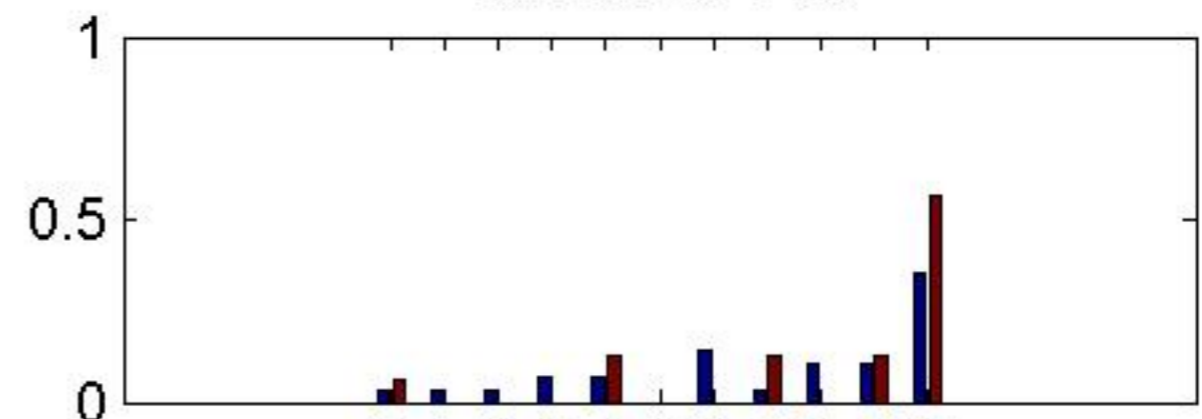
Global/Pretest/Posttest



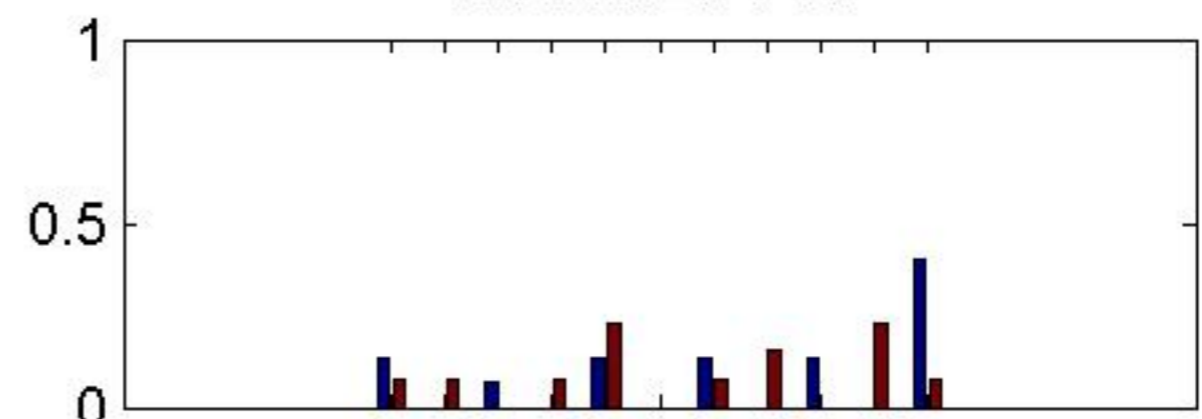
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



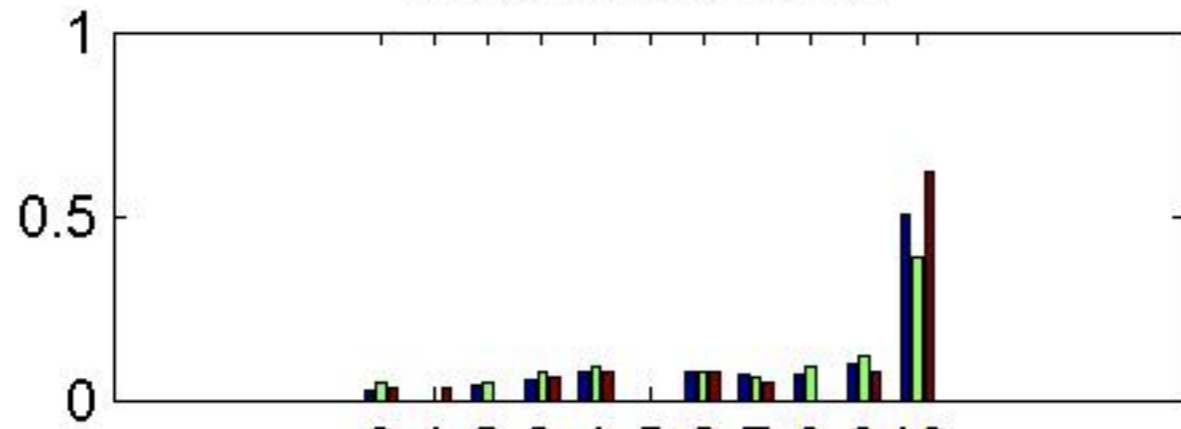
2C Pre/2C Pos



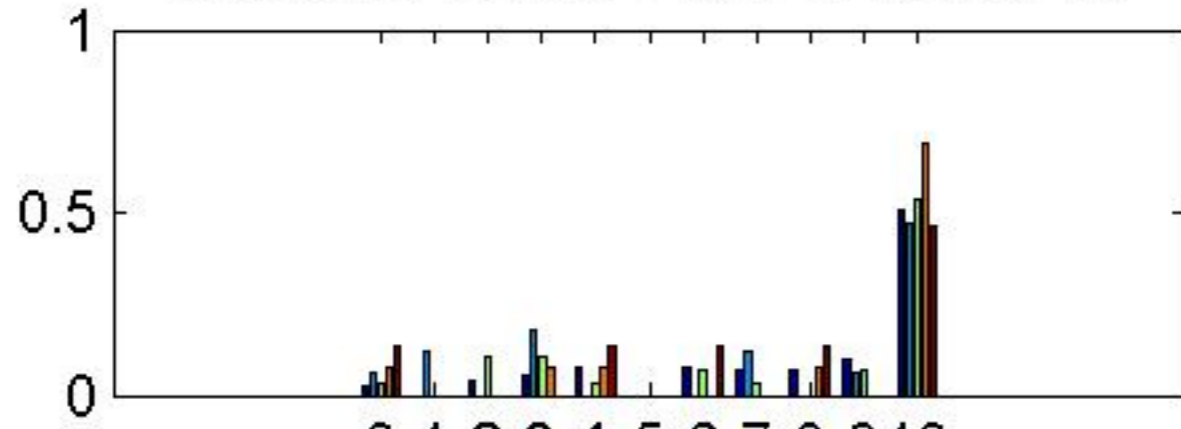
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Es importante para mí mejorar mis habilidades

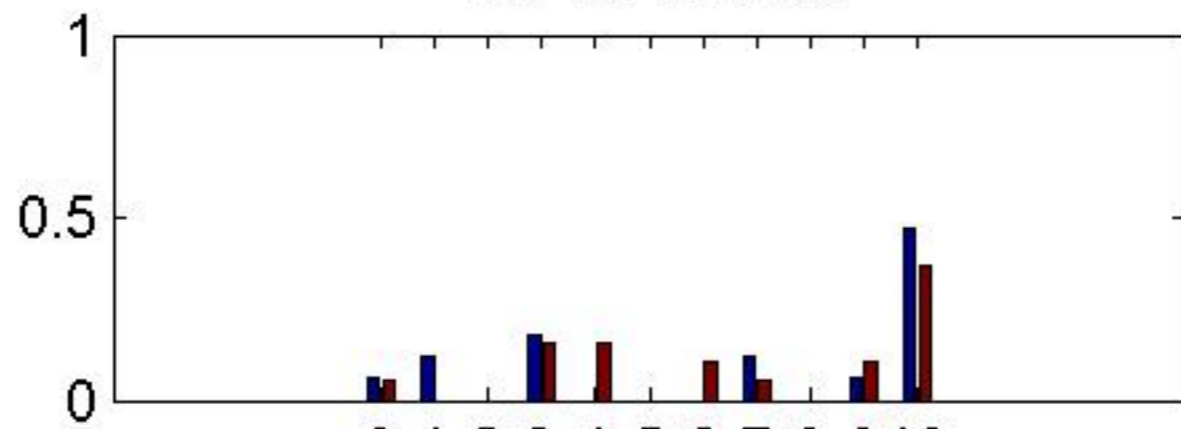
Global/Chico/Chica



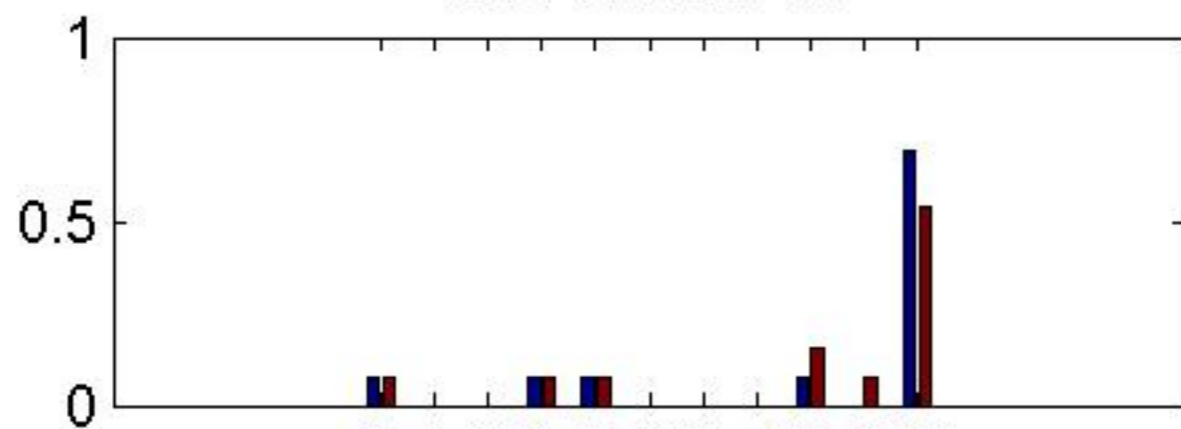
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

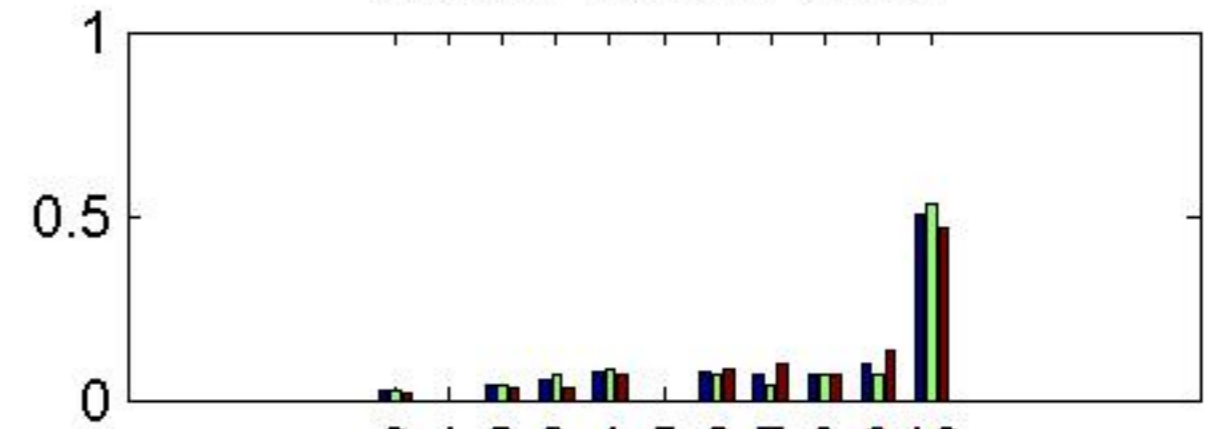


2B Pre/2B Pos

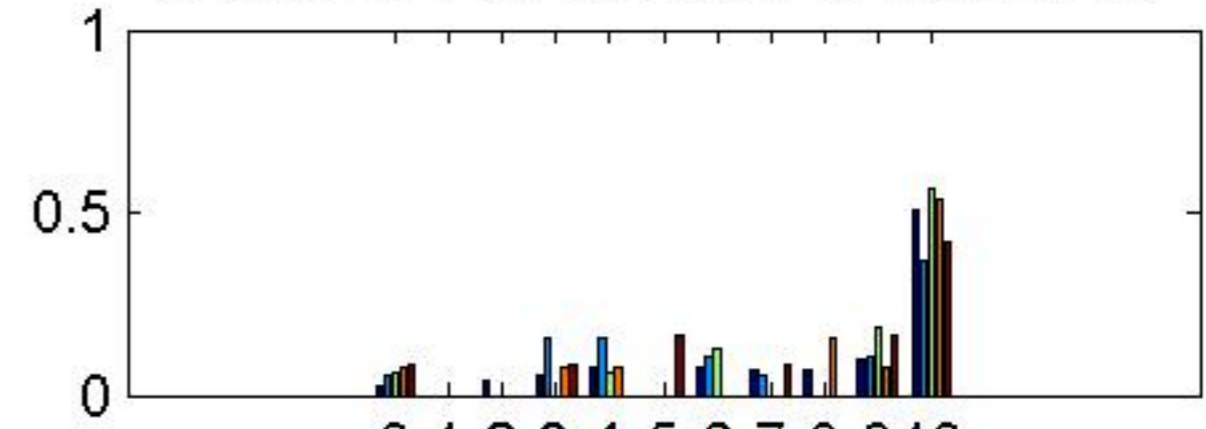


2C Pre/2C Pos

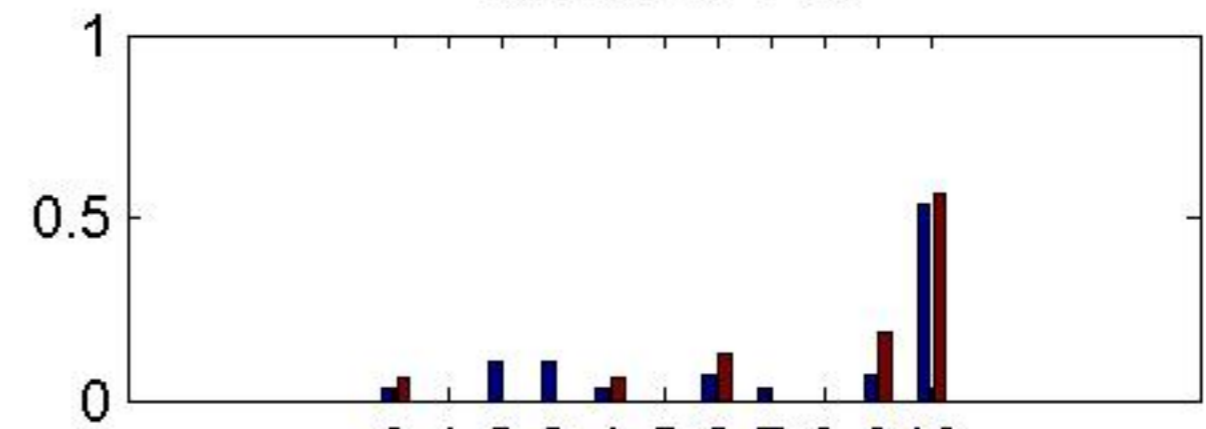
Global/Pretest/Postest



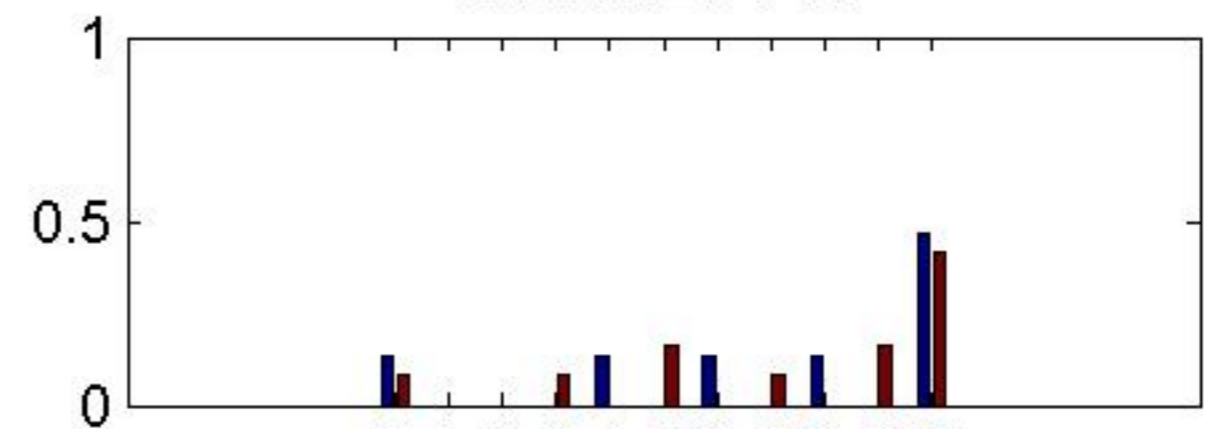
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



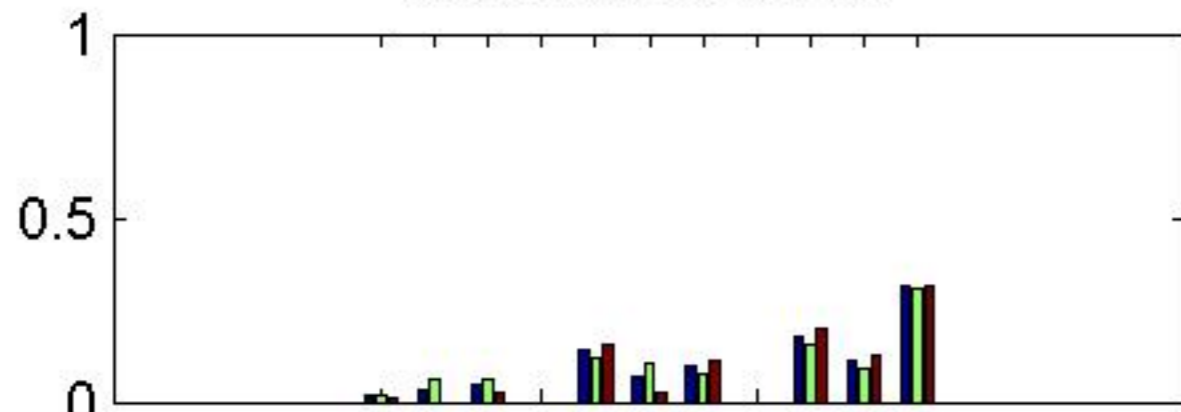
2C Pre/2C Pos



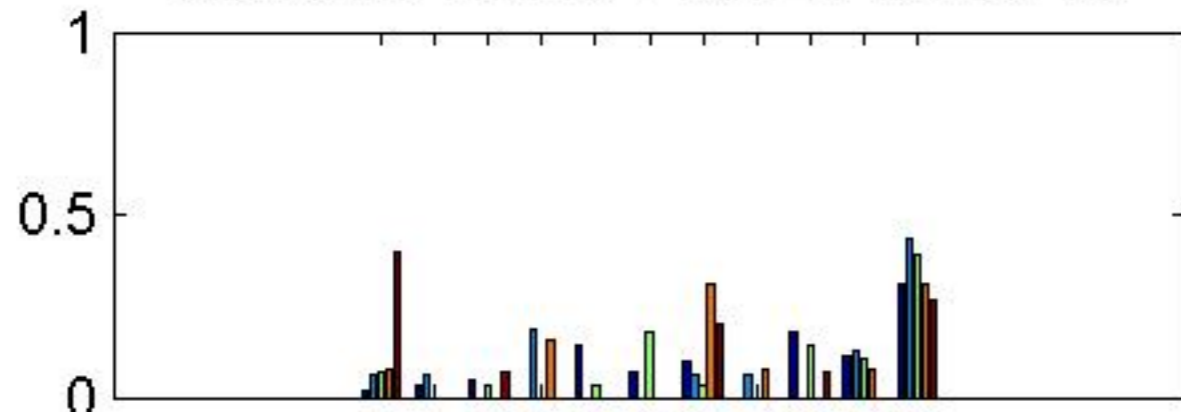
2C Pre/2C Pos

18. Intento ser coherente conmigo mismo y con los demás

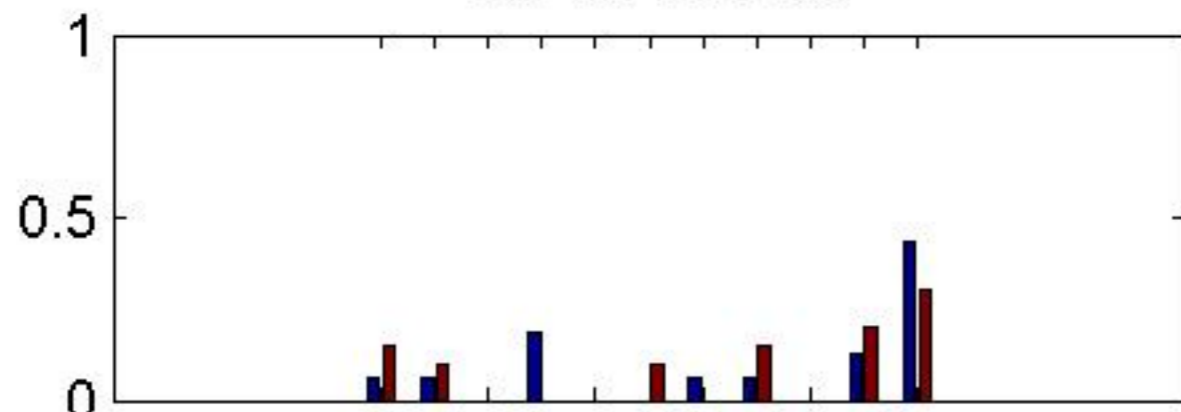
Global/Chico/Chica



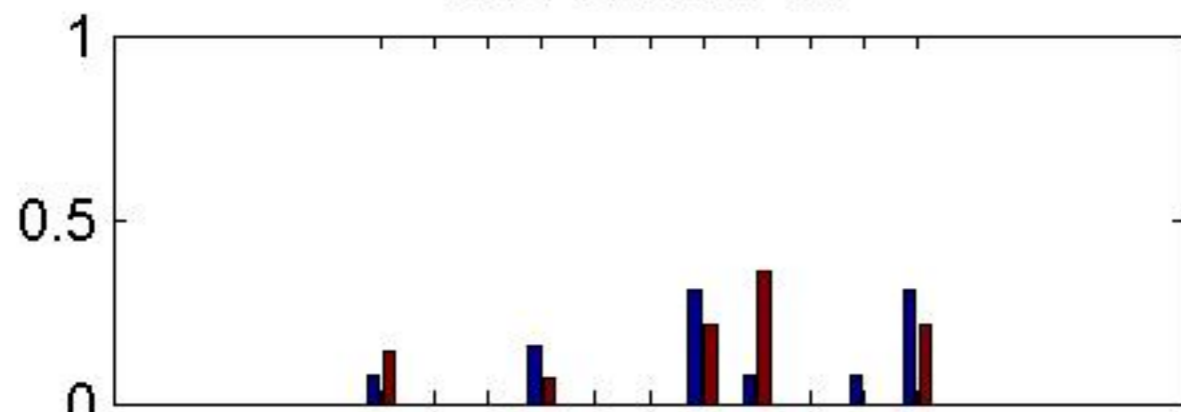
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

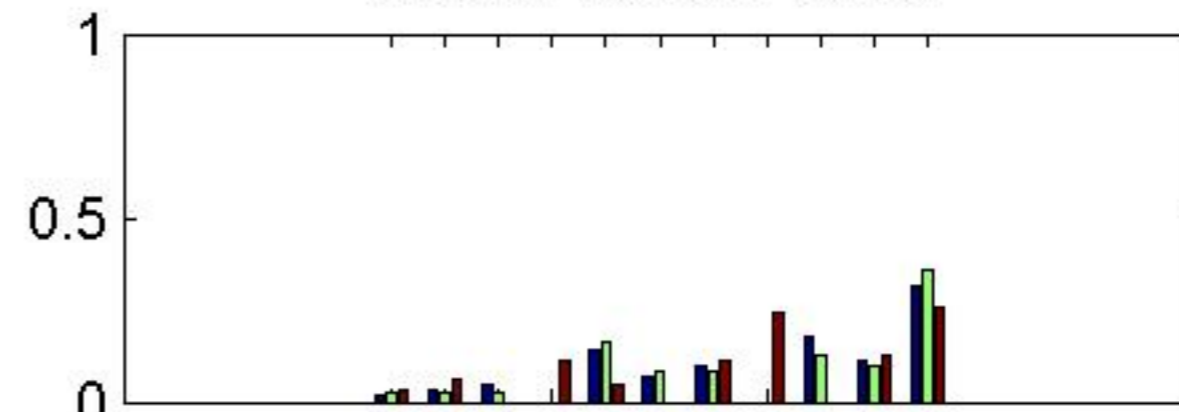


2B Pre/2B Pos

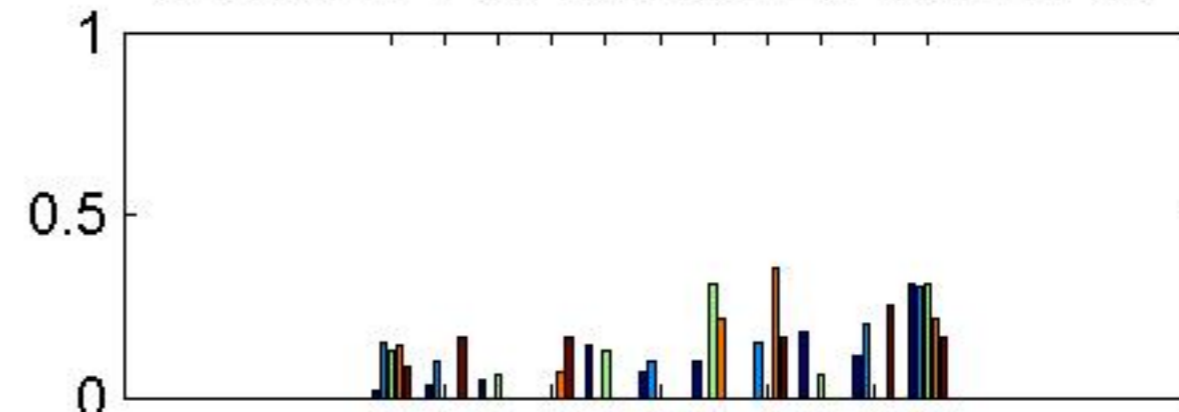


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

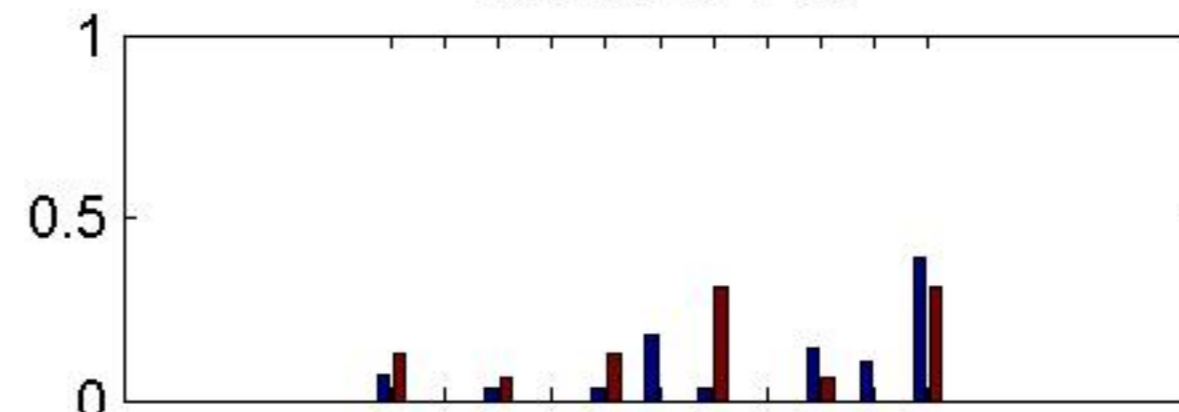
Global/Pretest/Postest



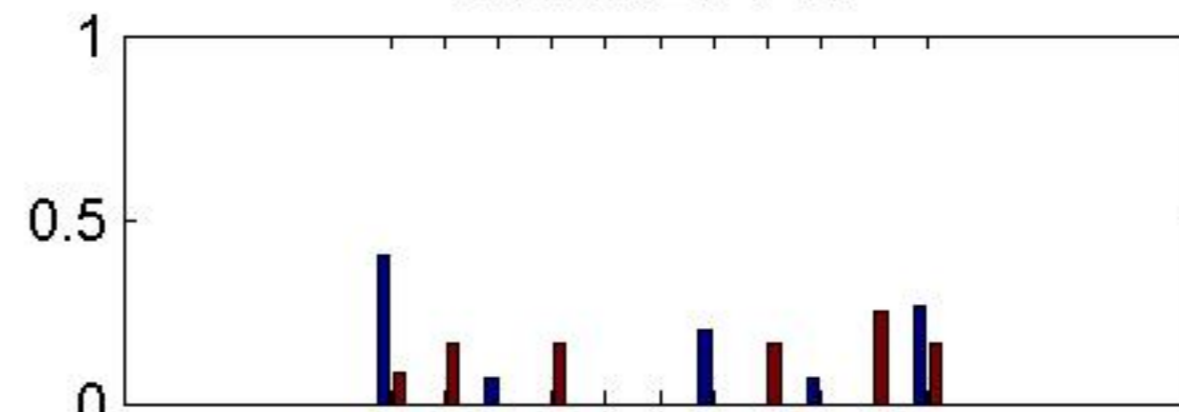
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

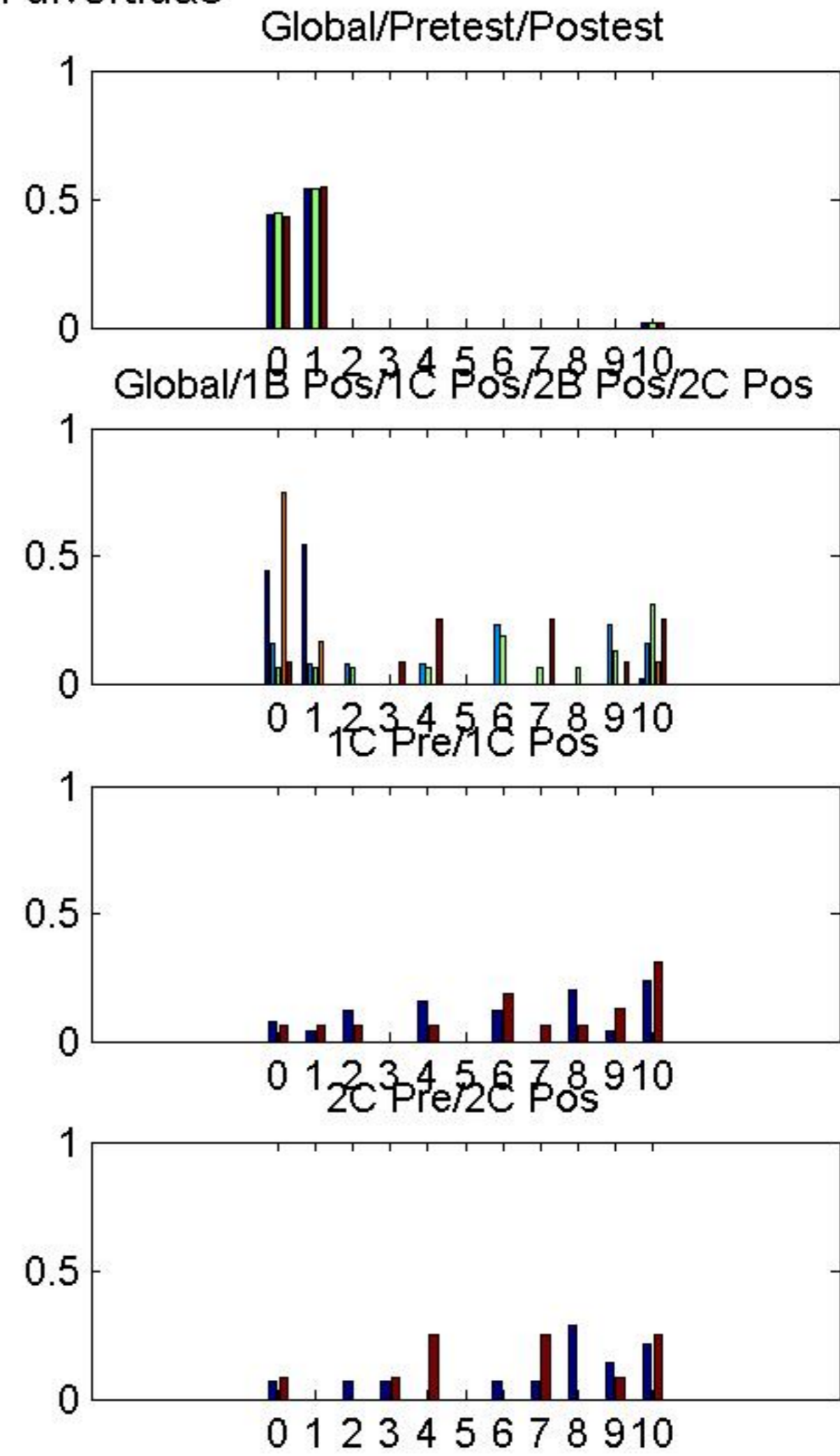
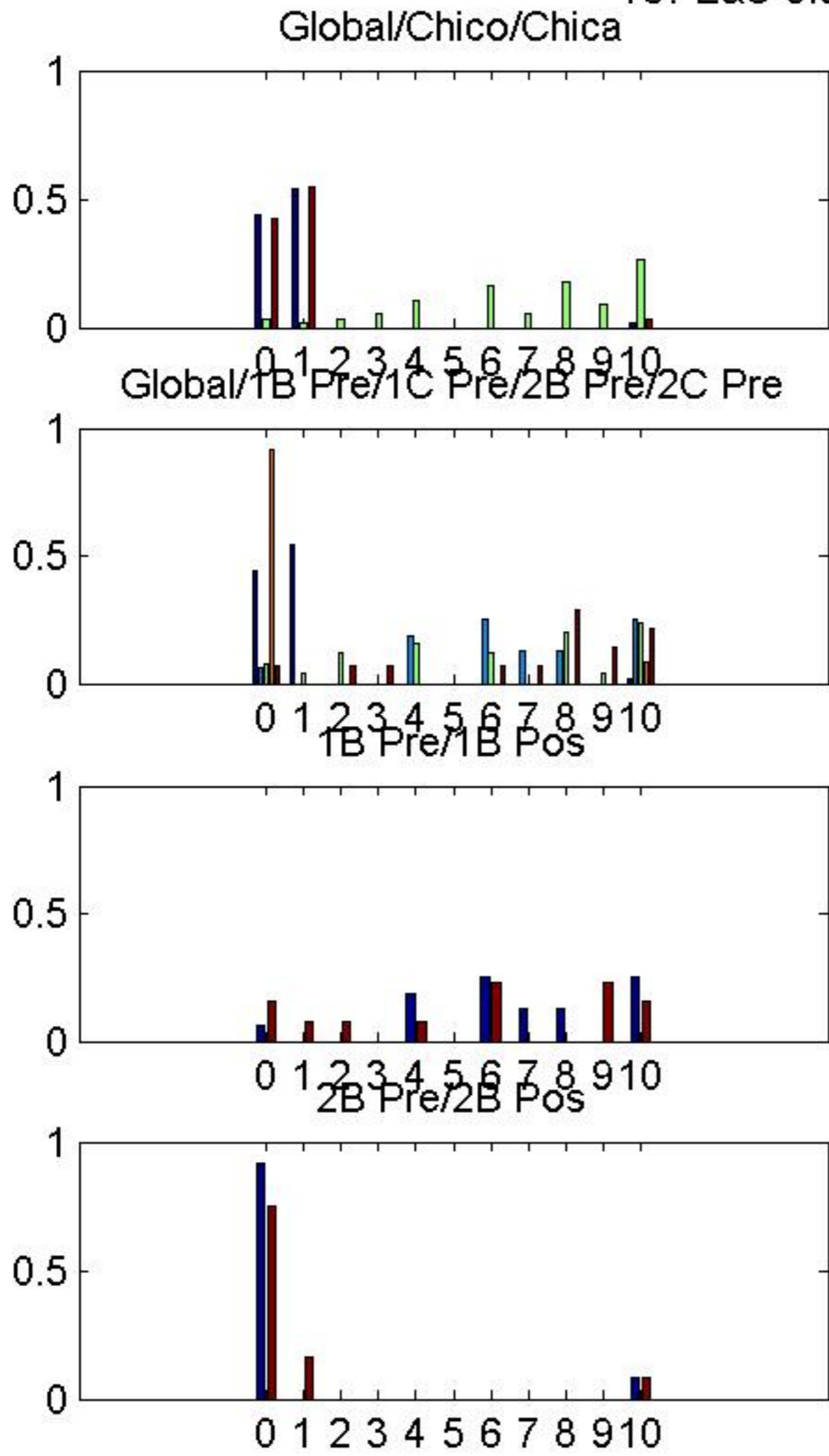


2C Pre/2C Pos

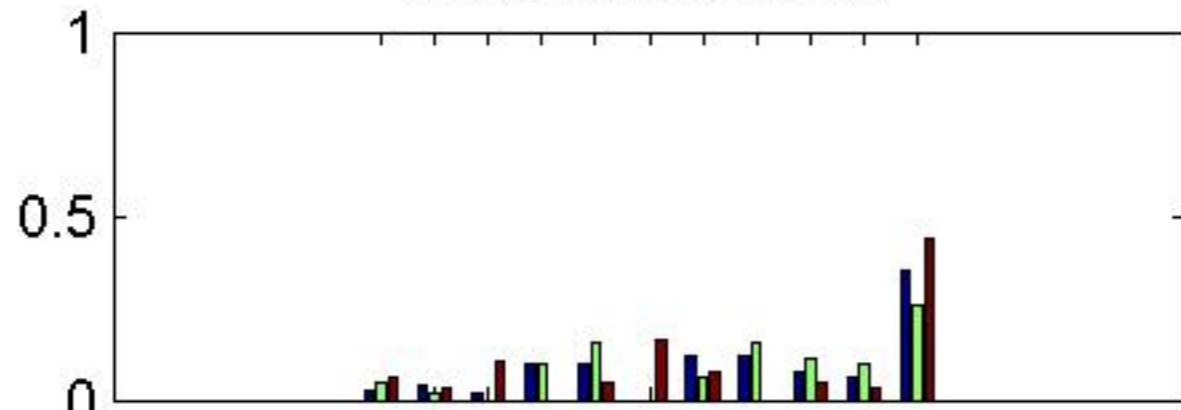


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

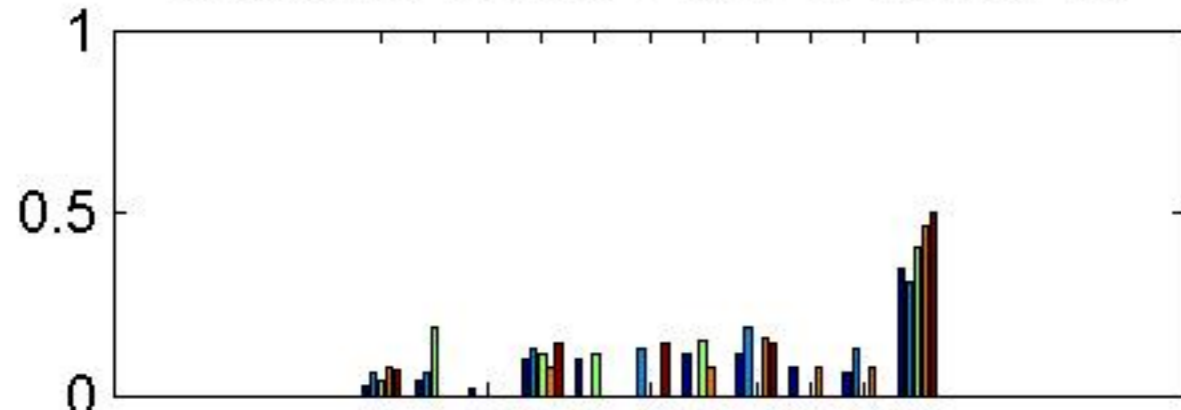
19. Las clase son divertidas



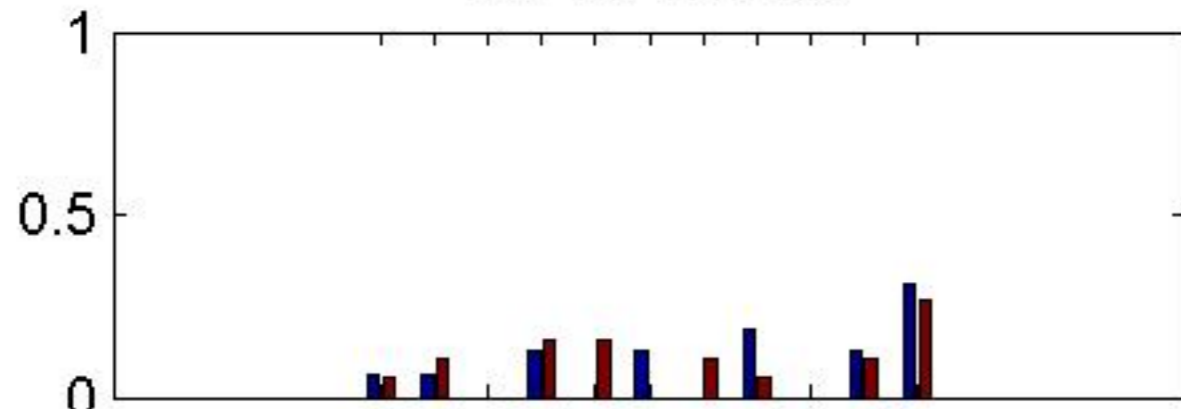
20. No quiero que se pongan nerviosos los demás por mi culpa
 Global/Chico/Chica



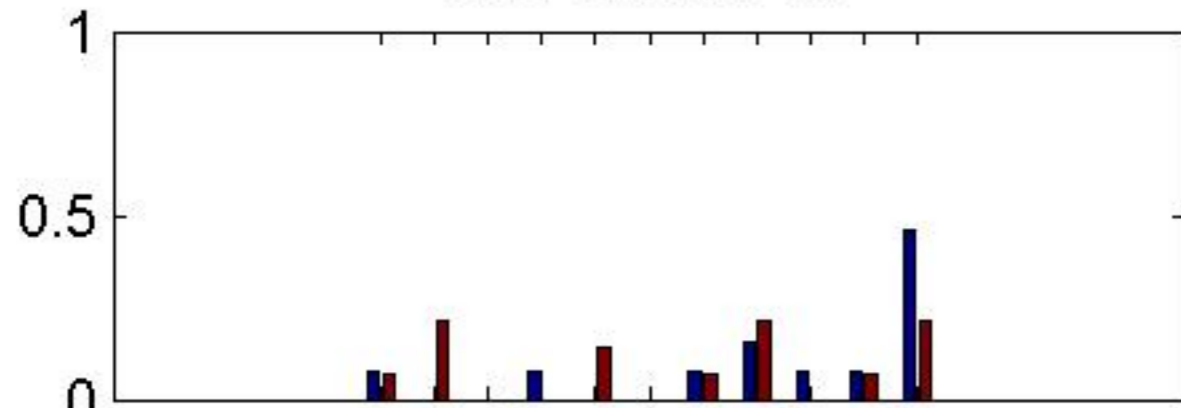
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

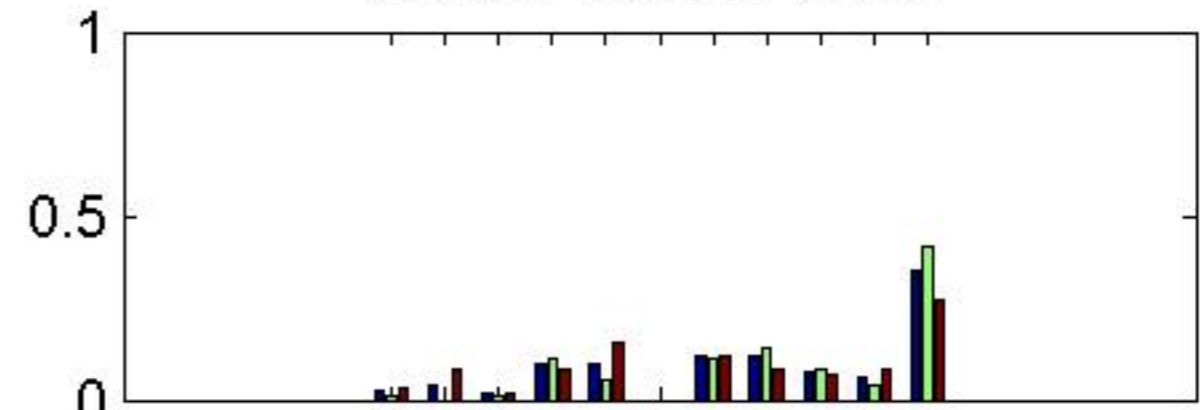


2B Pre/2B Pos

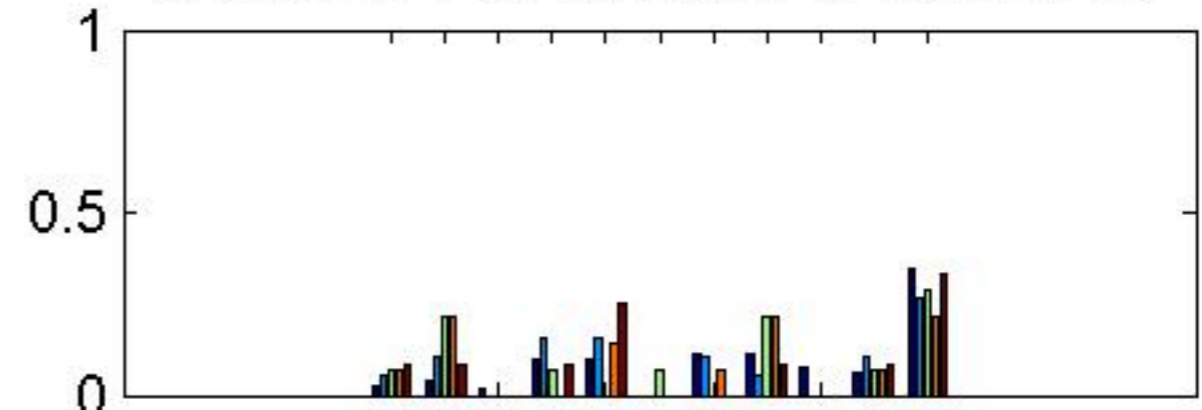


2C Pre/2C Pos

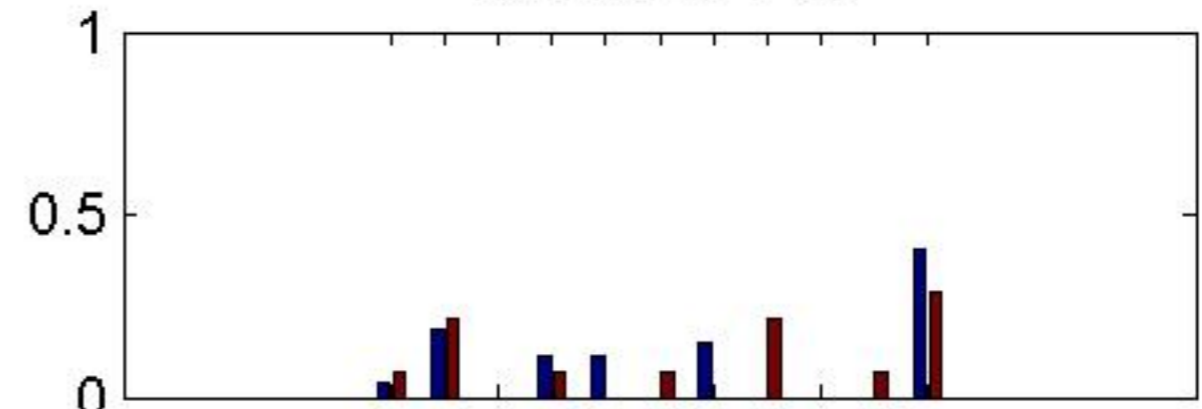
Global/Pretest/Posttest



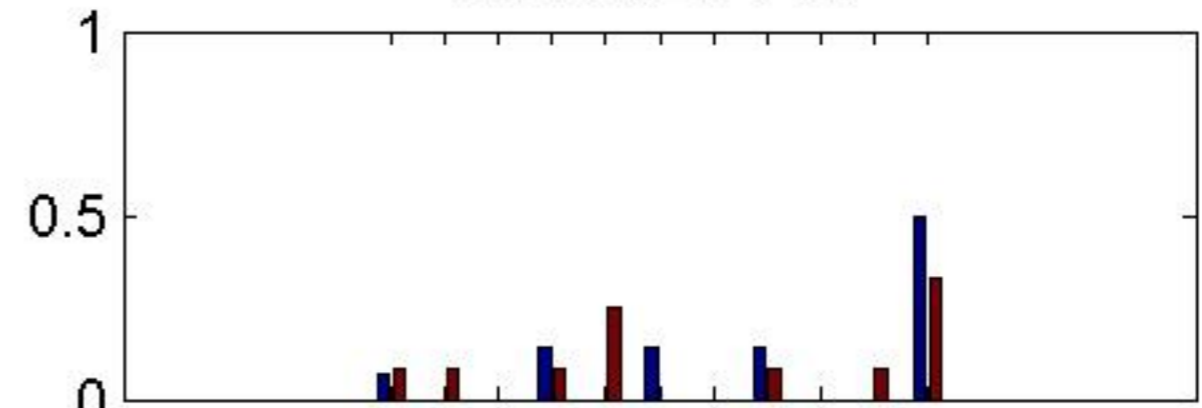
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

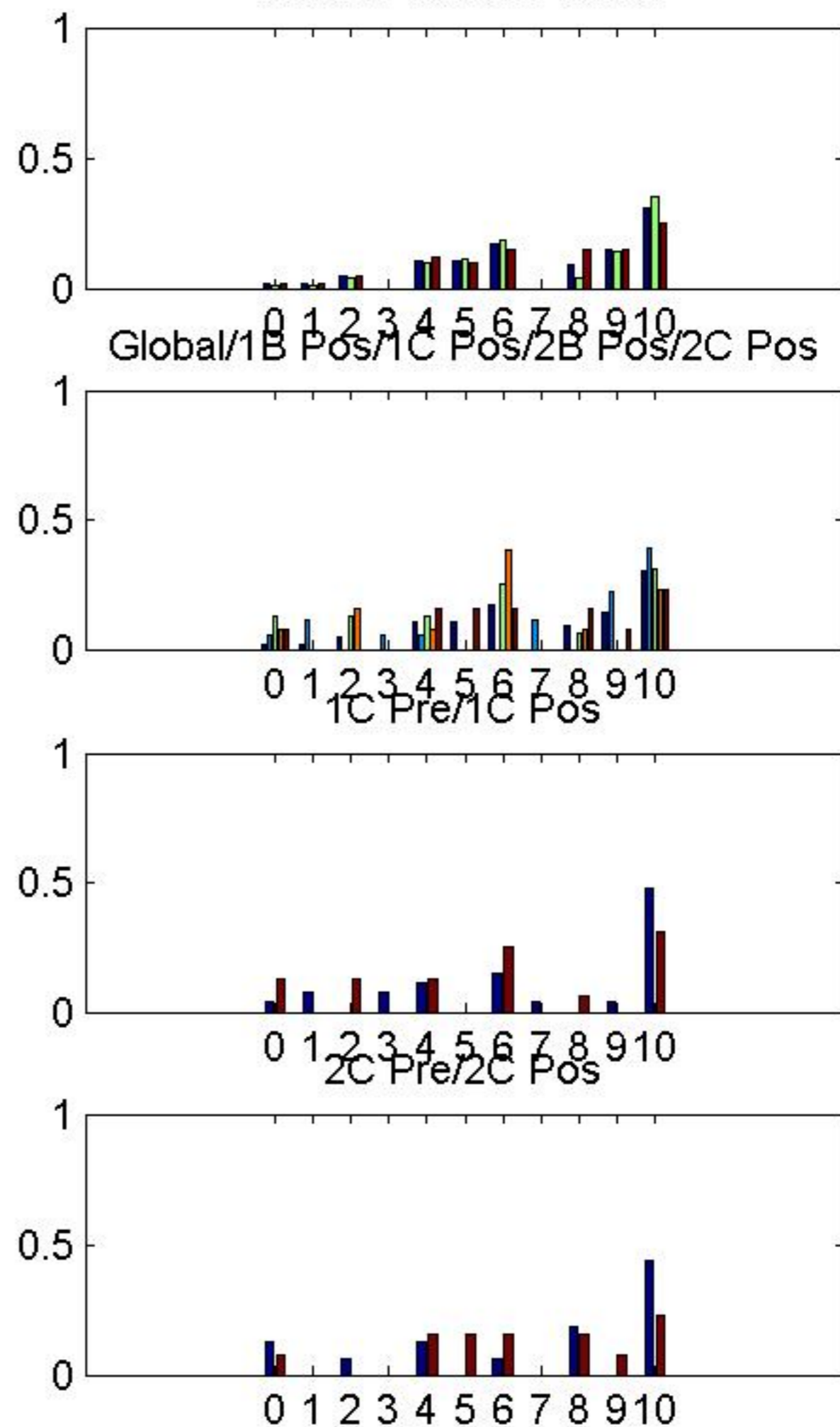
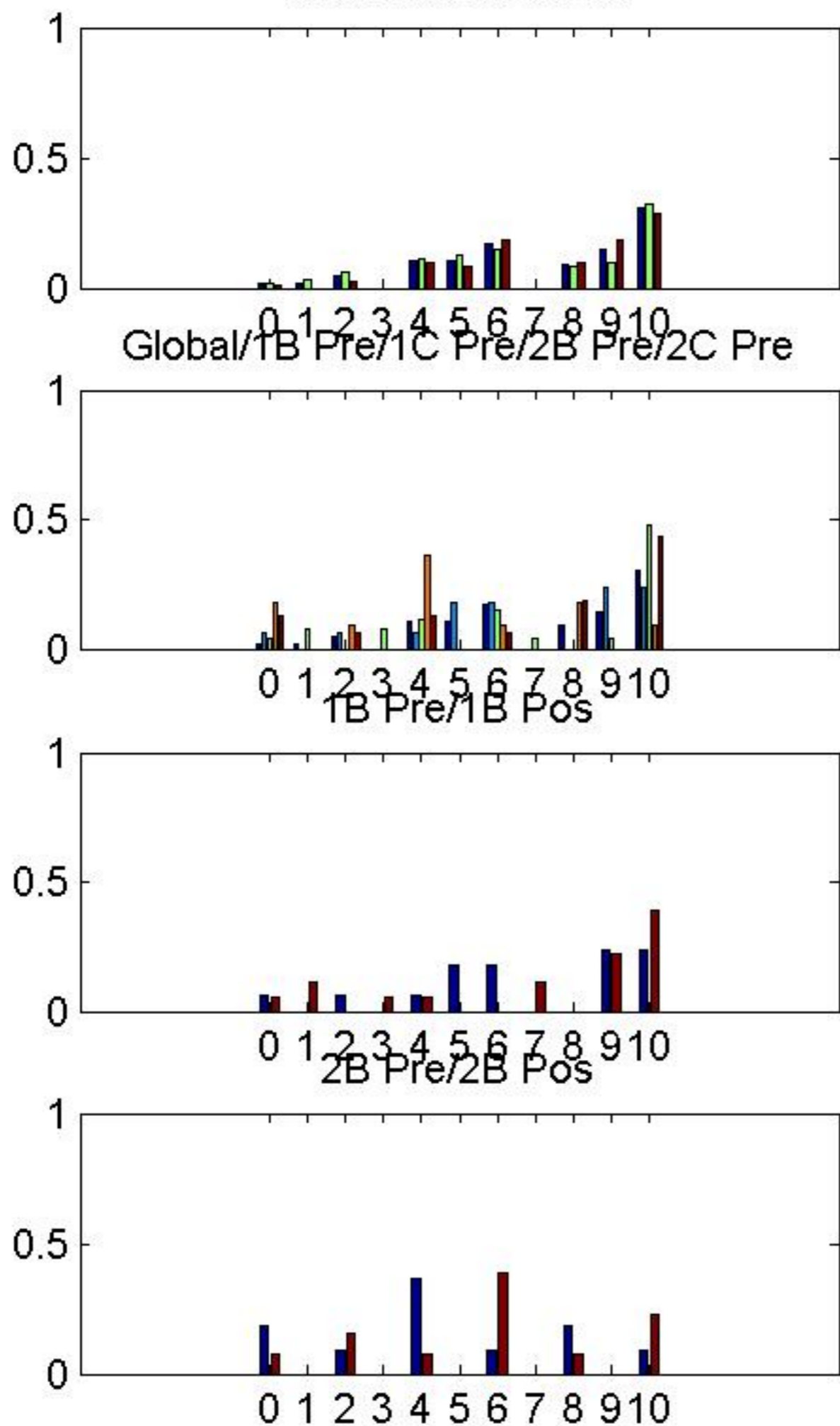


2C Pre/2C Pos



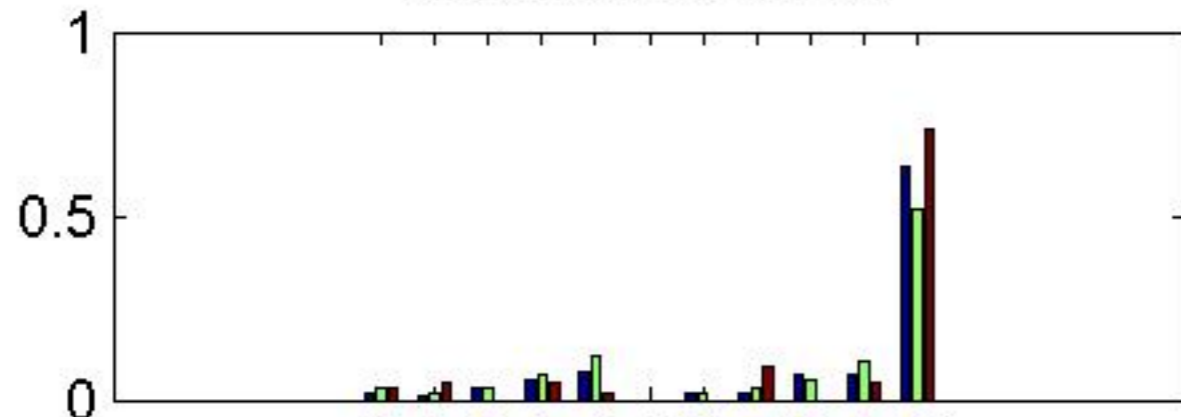
2C Pre/2C Pos

21. Es importante para mí ser coherente con lo que digo y con lo que hago

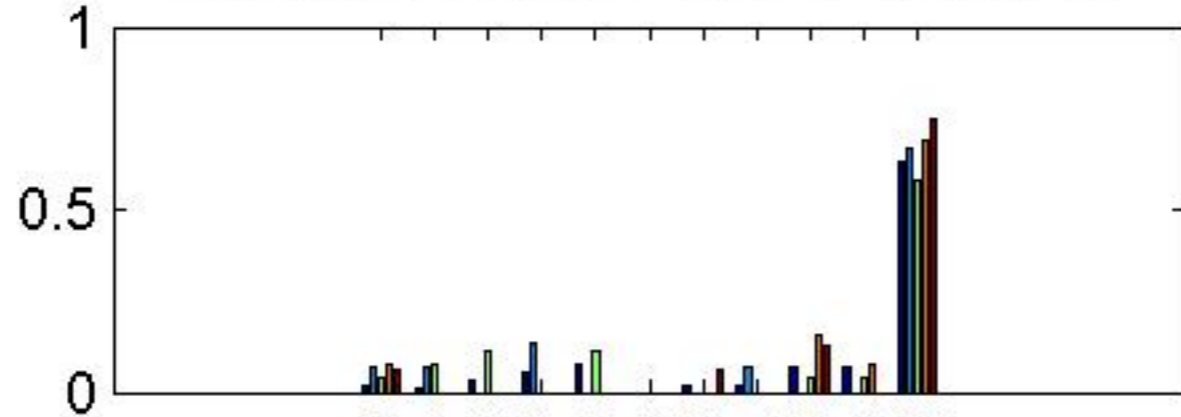


22. No quiero que me grite el profesor

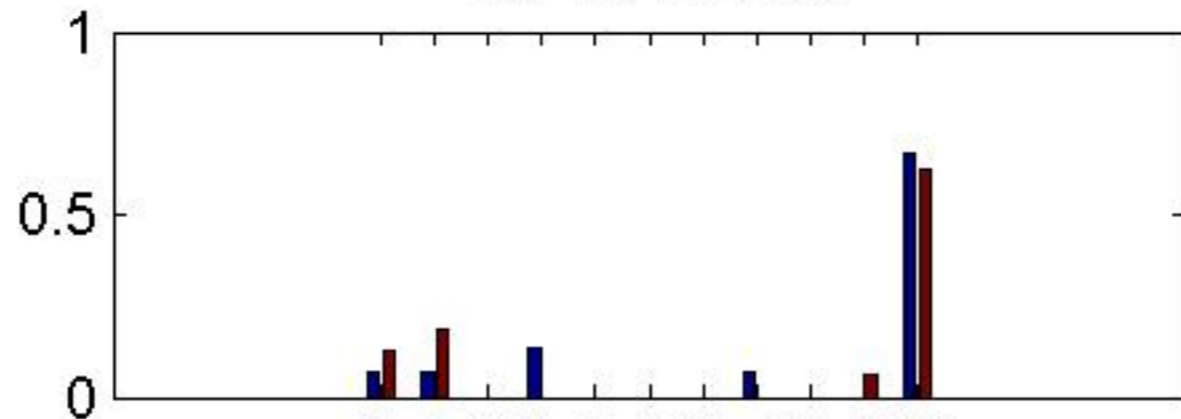
Global/Chico/Chica



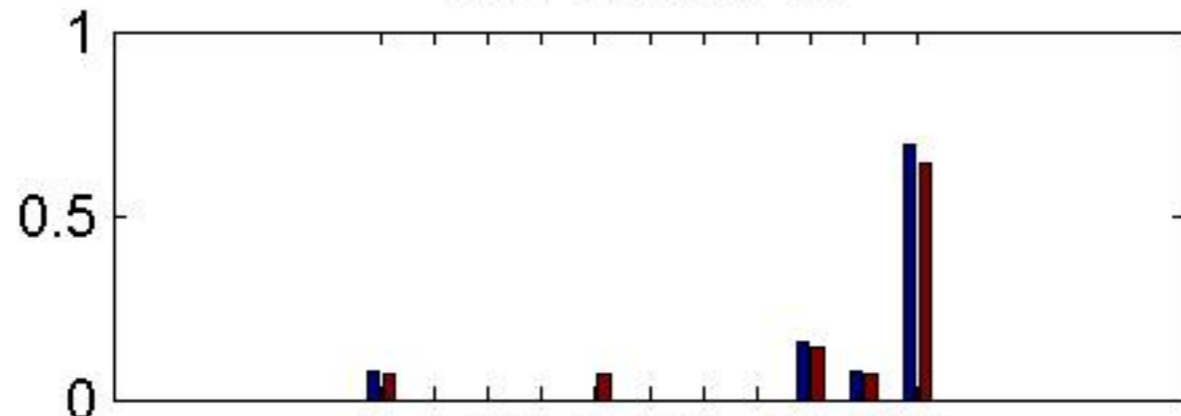
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

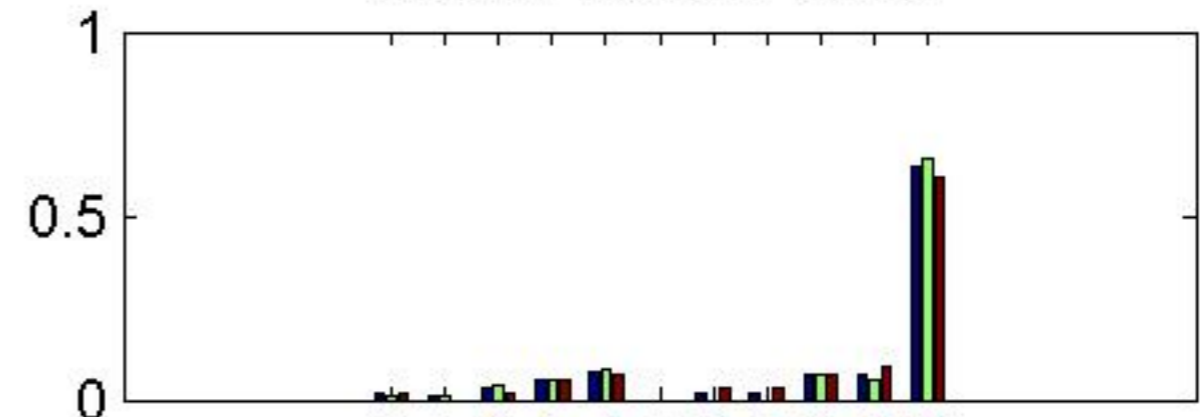


2B Pre/2B Pos

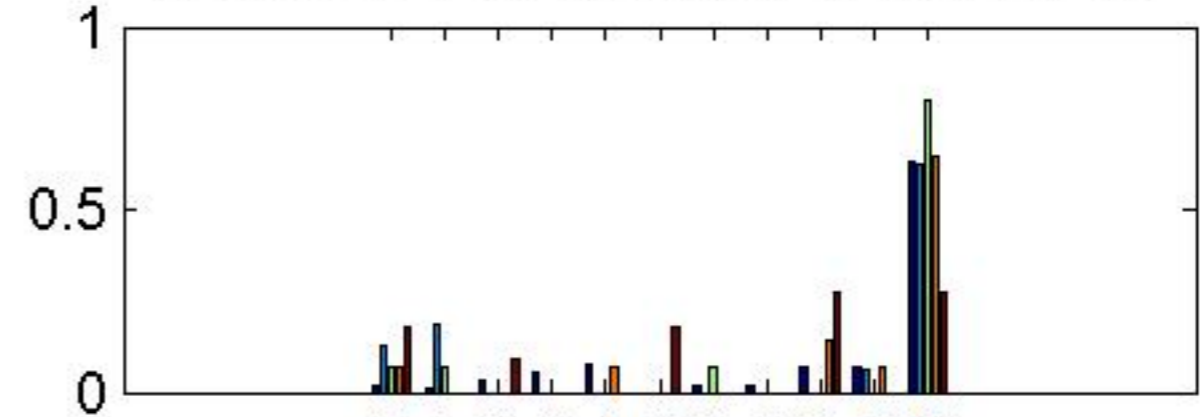


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

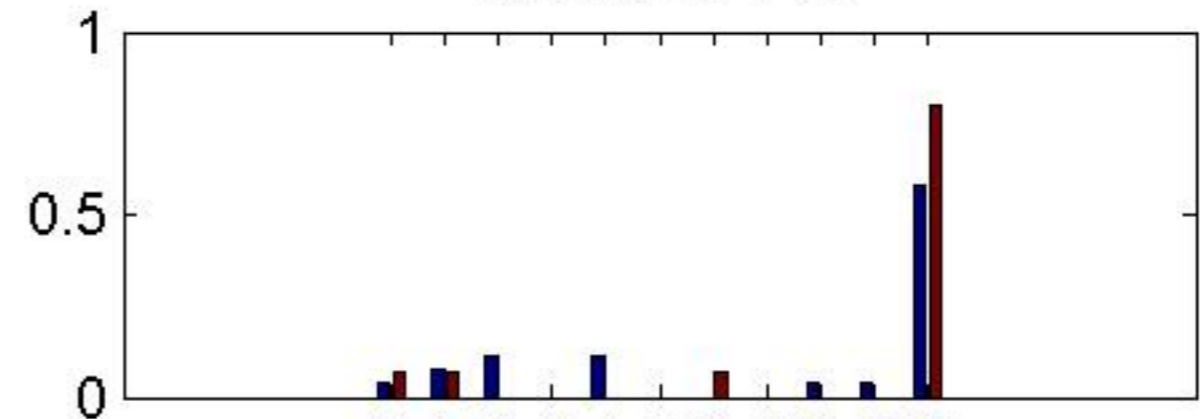
Global/Pretest/Posttest



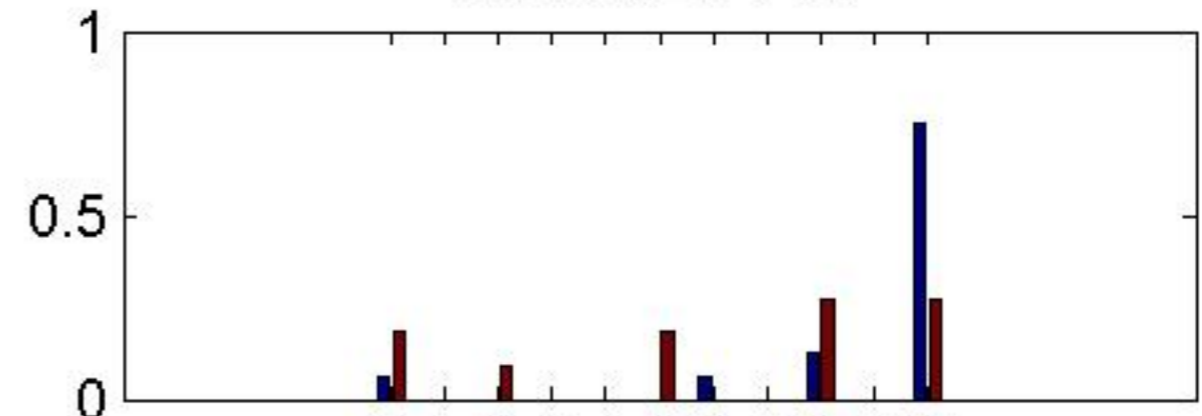
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



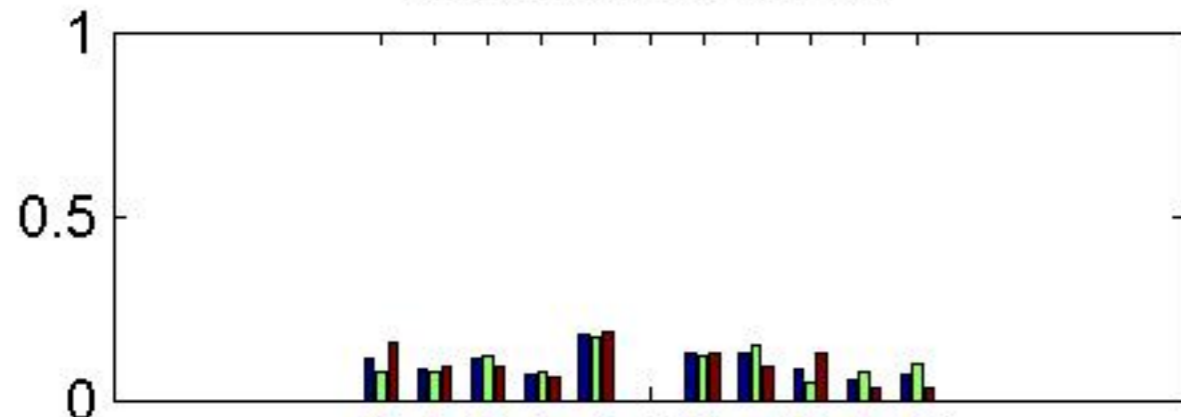
2C Pre/2C Pos



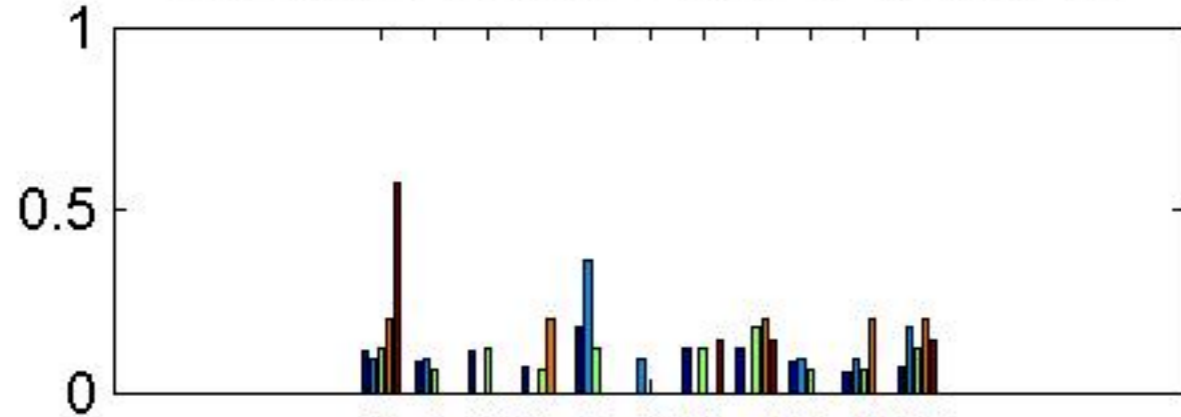
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Realmente siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado

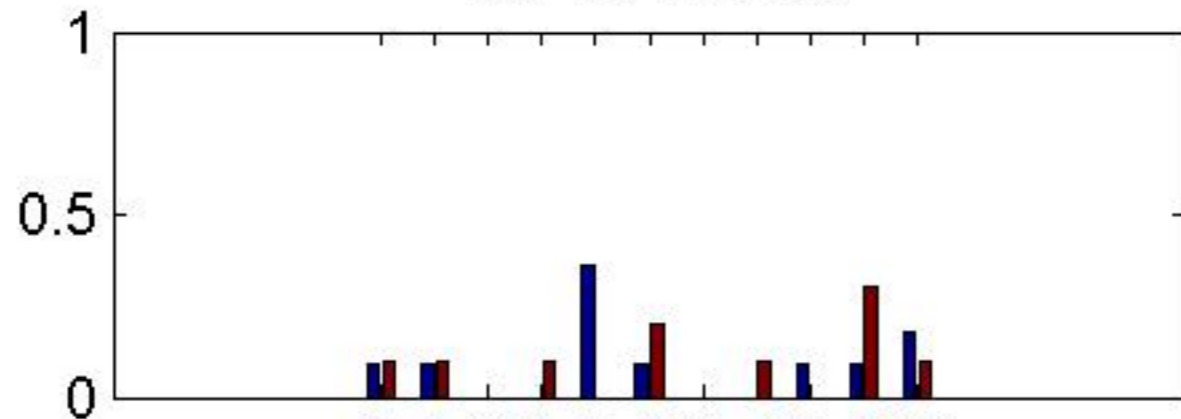
Global/Chico/Chica



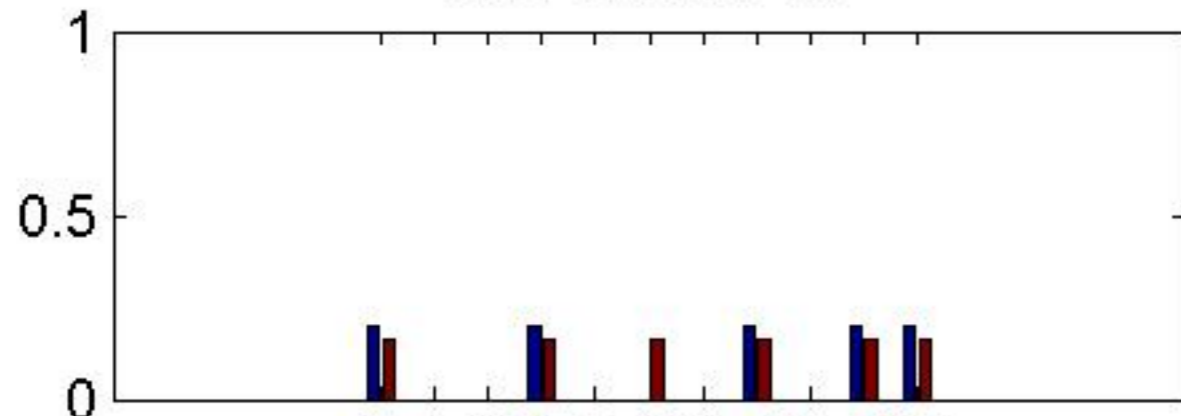
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

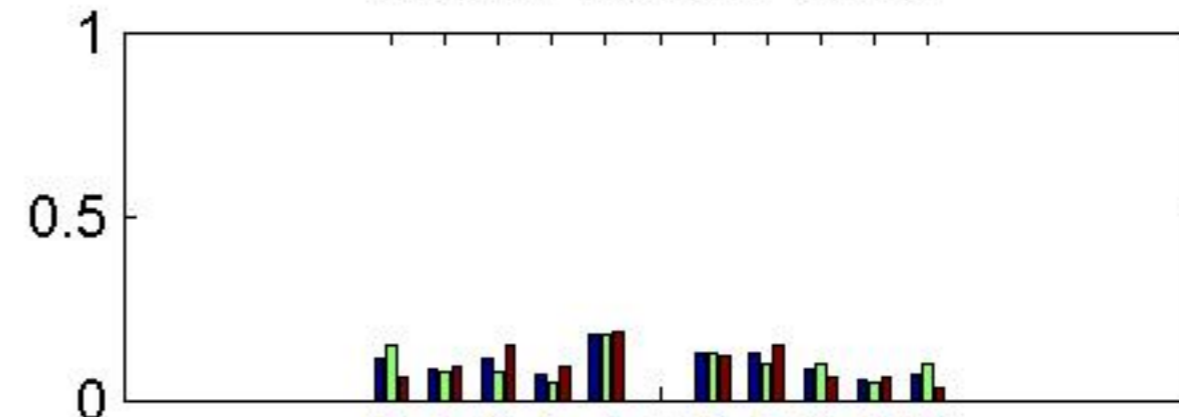


2B Pre/2B Pos

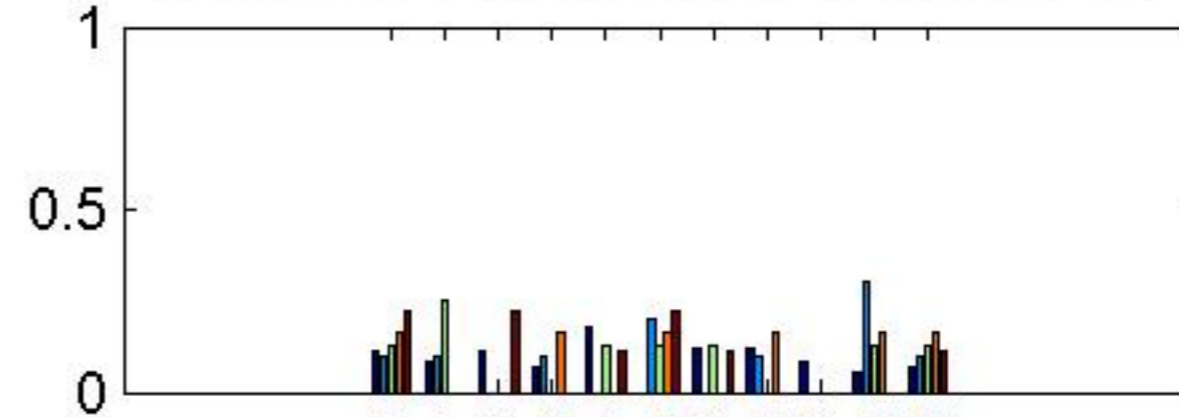


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

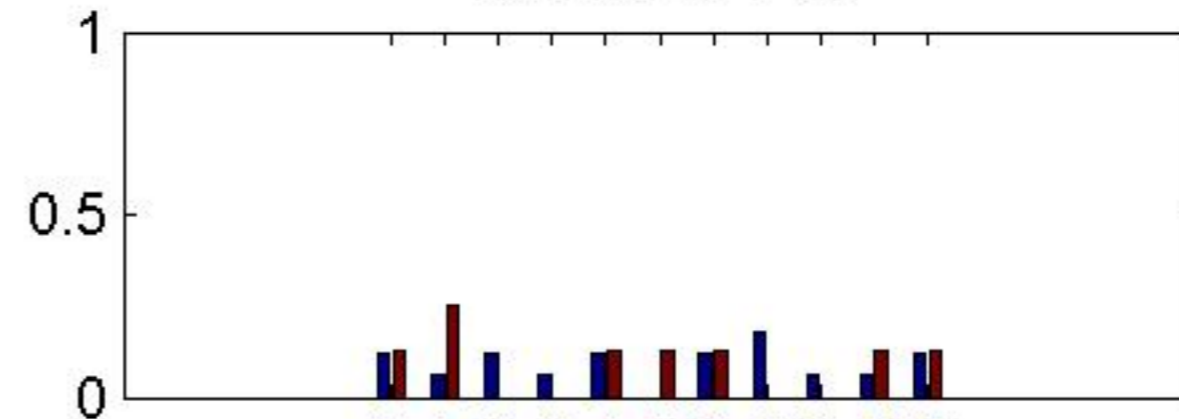
Global/Pretest/Postest



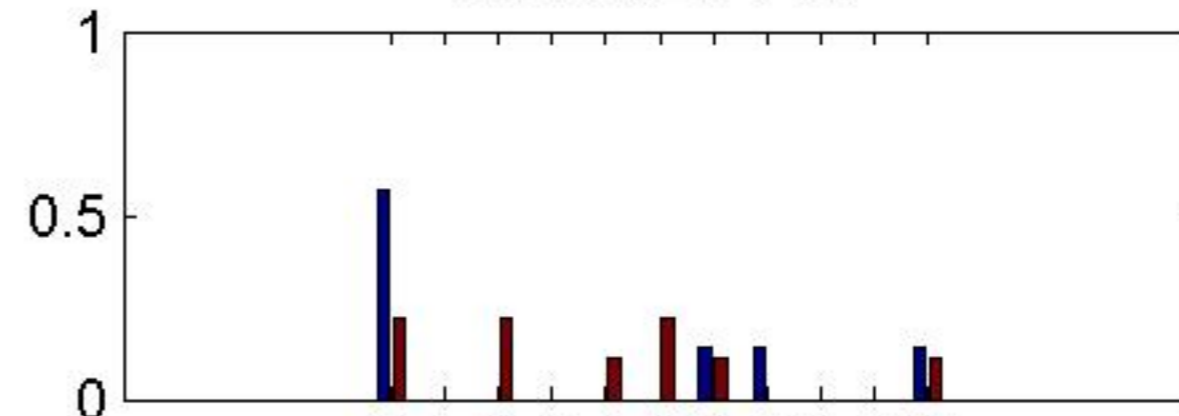
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pos/1C Pos

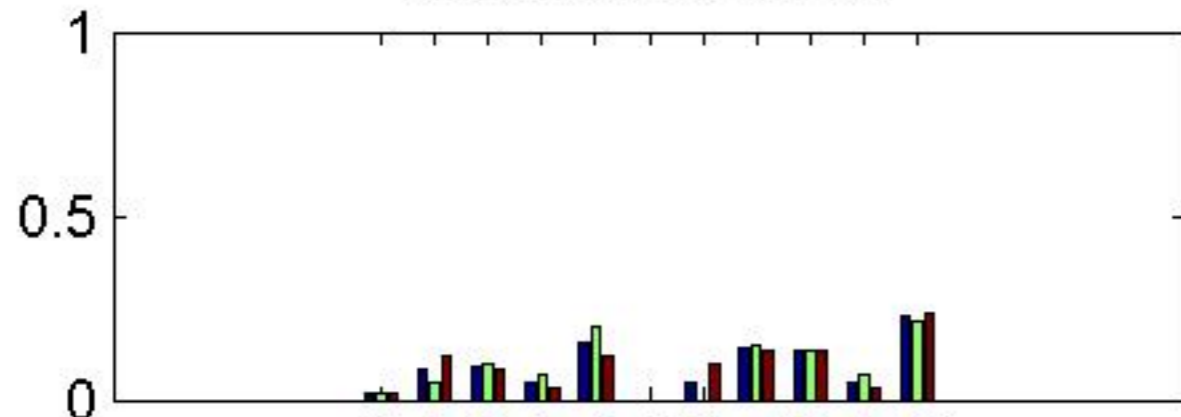


2C Pre/2C Pos

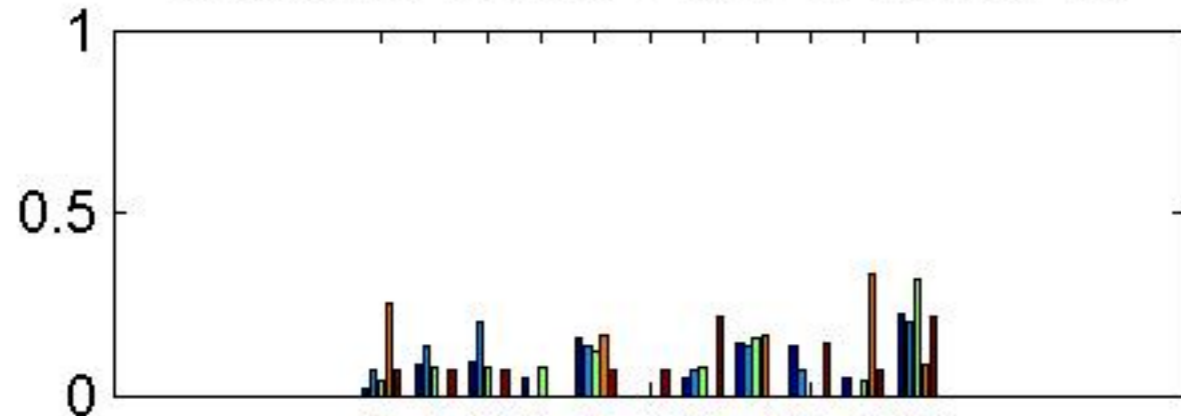


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

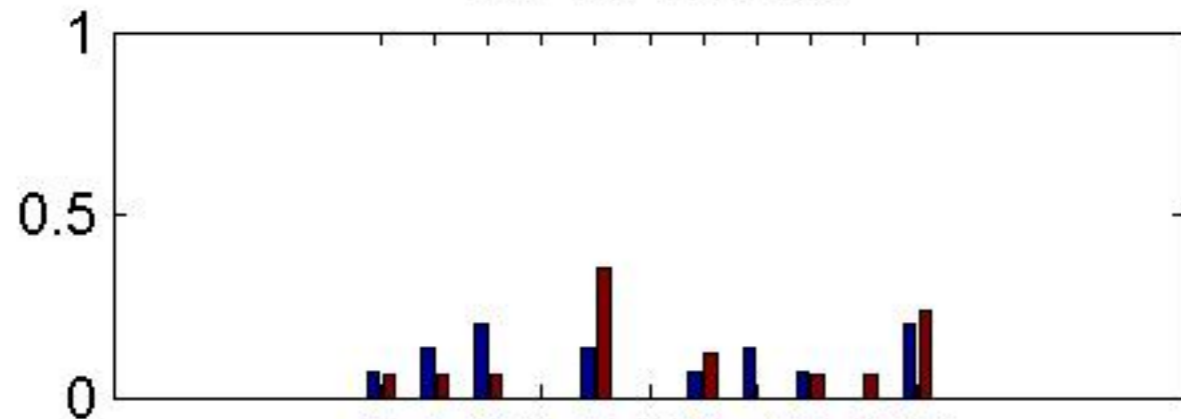
24. Es importante para mí que mis compañeros mejoren en clase
 Global/Chico/Chica



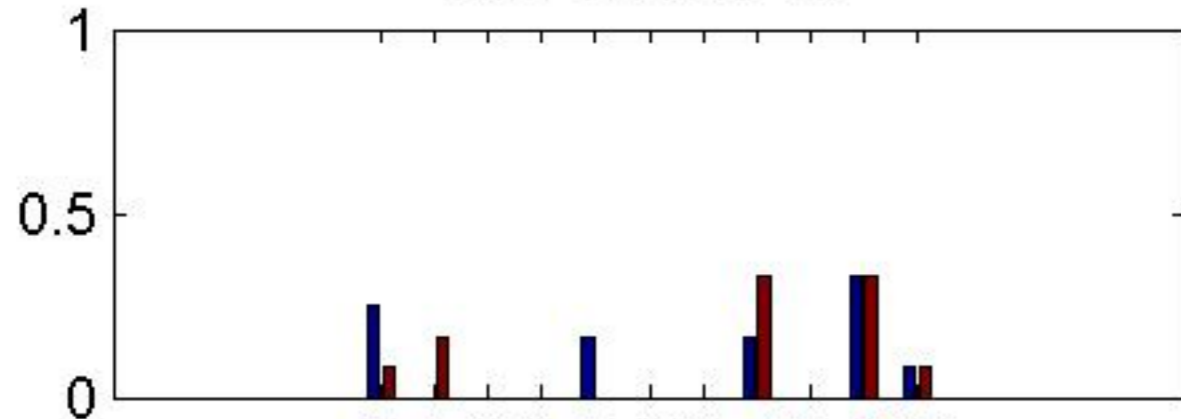
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

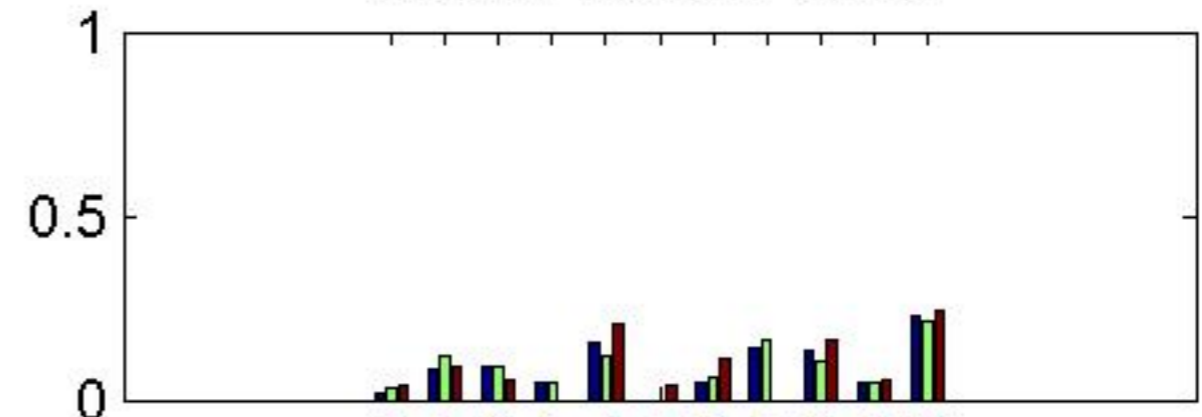


2B Pre/2B Pos

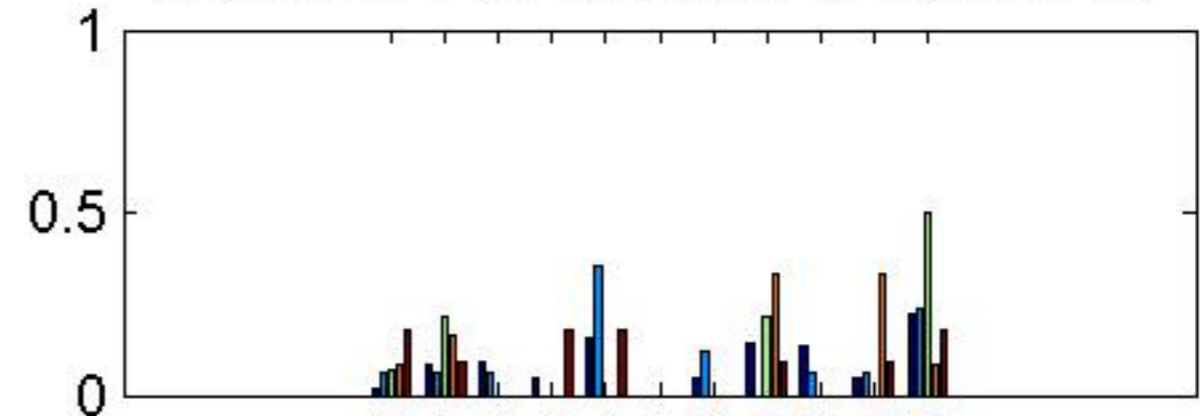


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

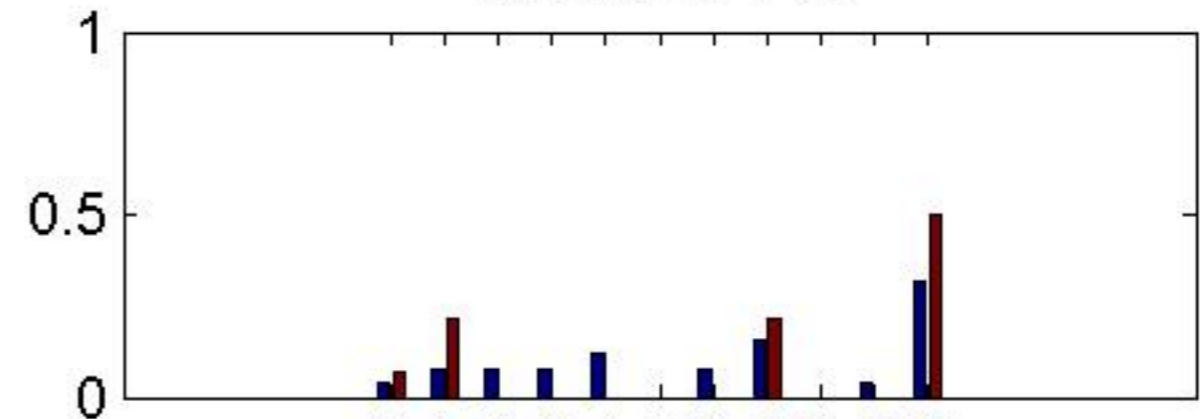
Global/Pretest/Postest



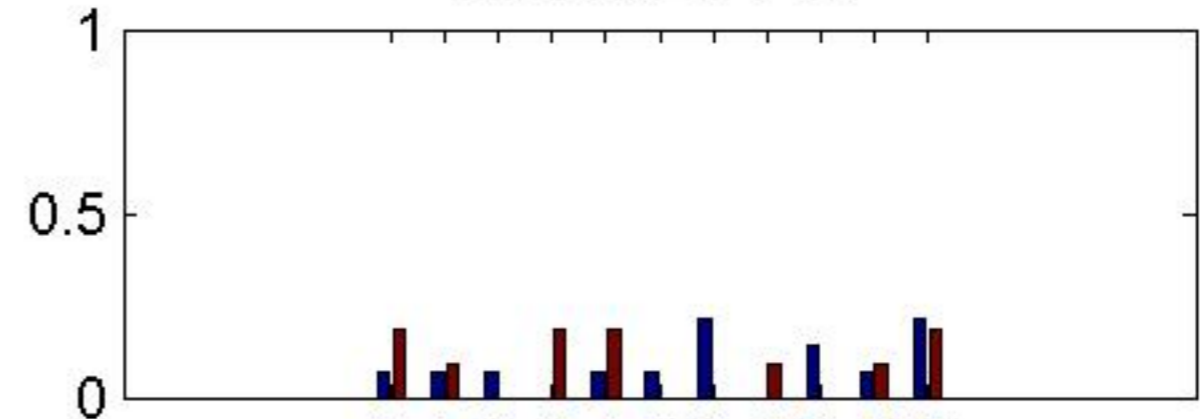
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



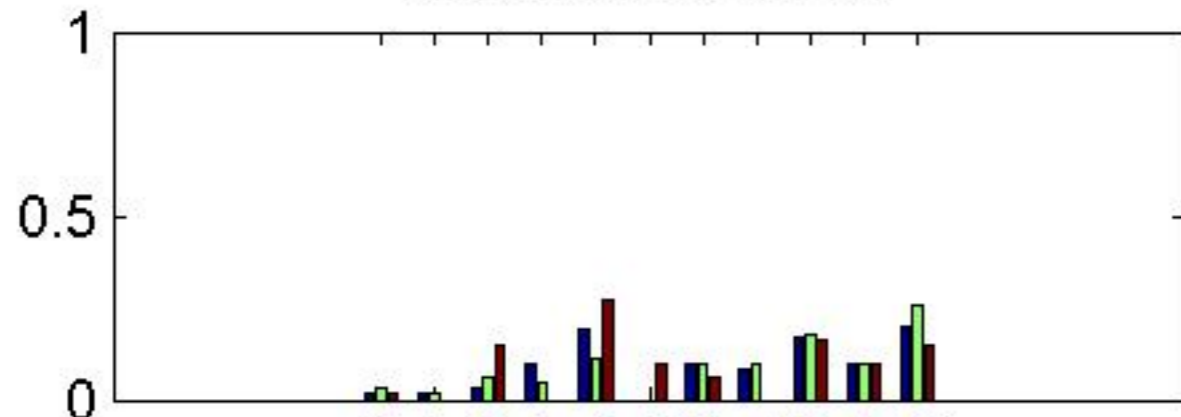
2C Pre/2C Pos



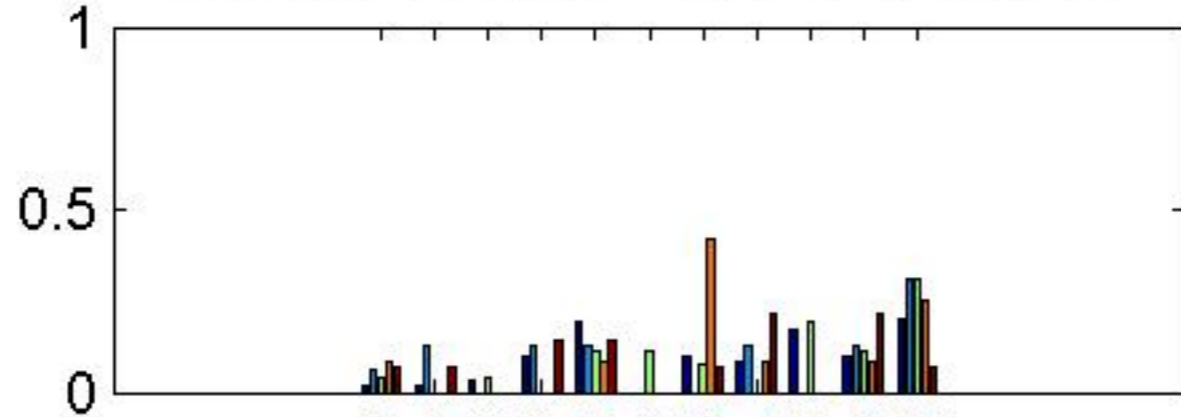
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. Me preocupo cuando no soy disciplinado

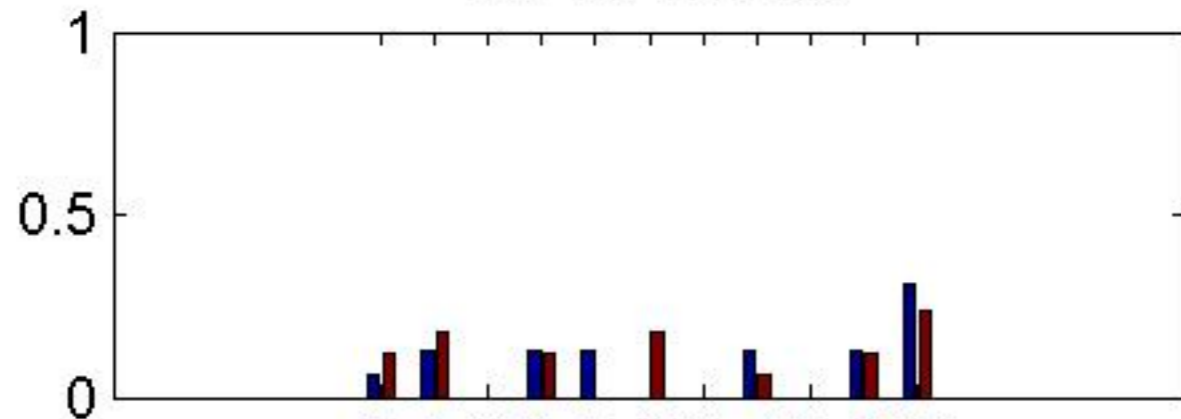
Global/Chico/Chica



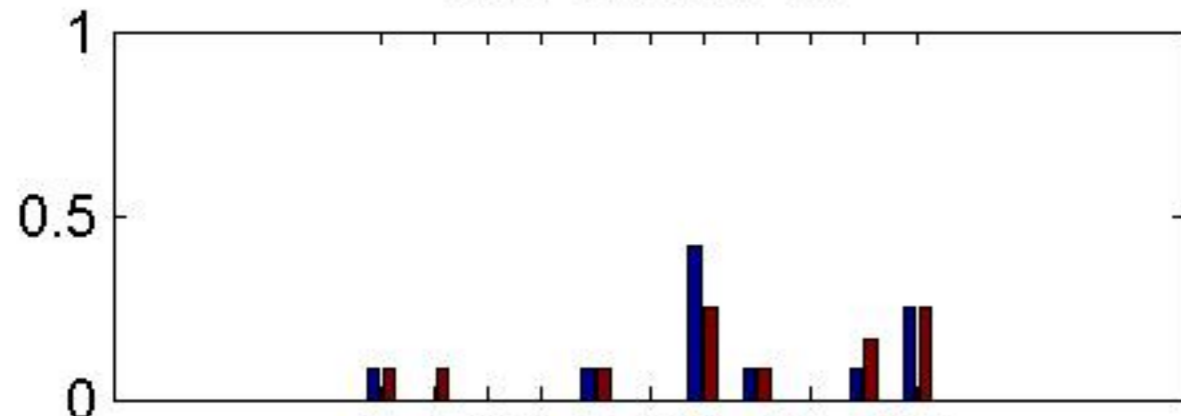
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

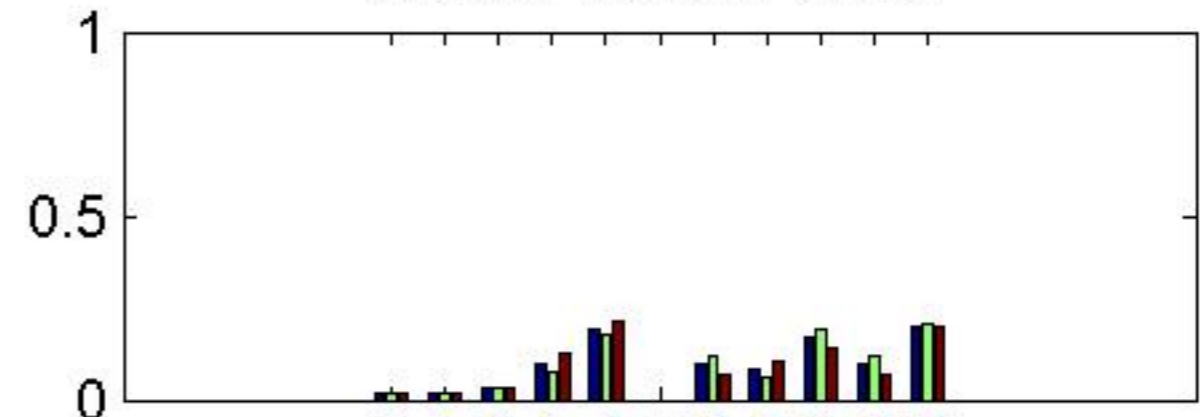


2B Pre/2B Pos

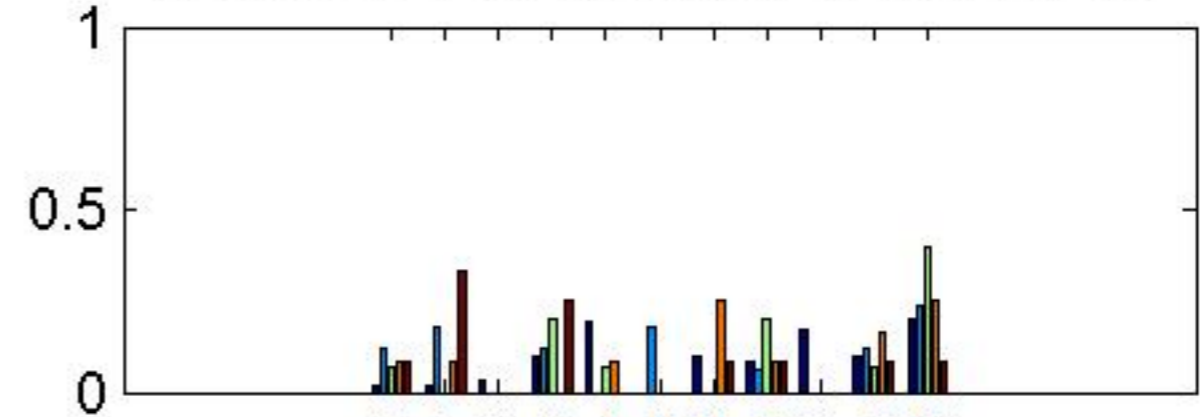


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

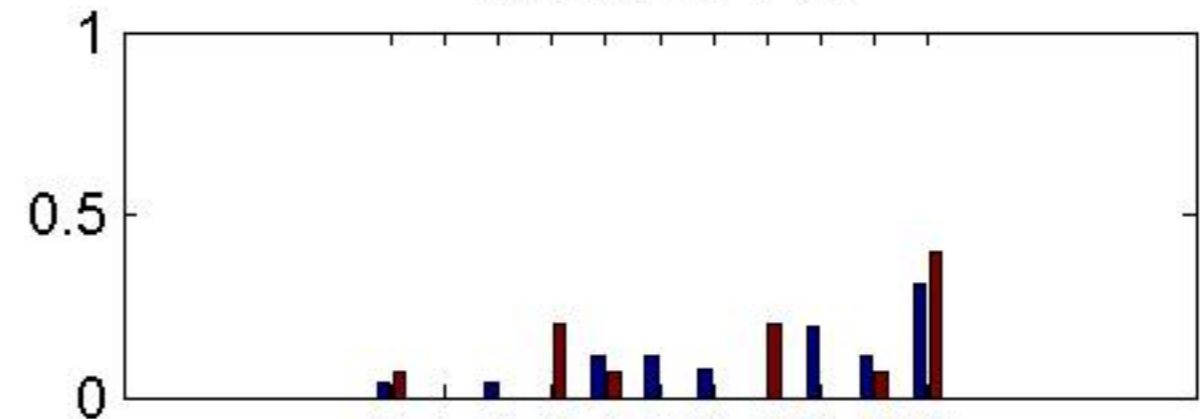
Global/Pretest/Postest



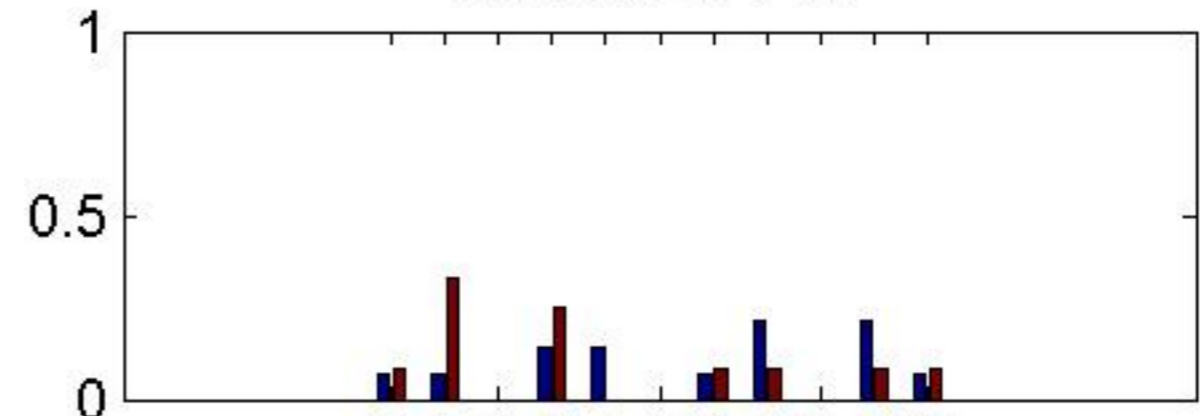
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

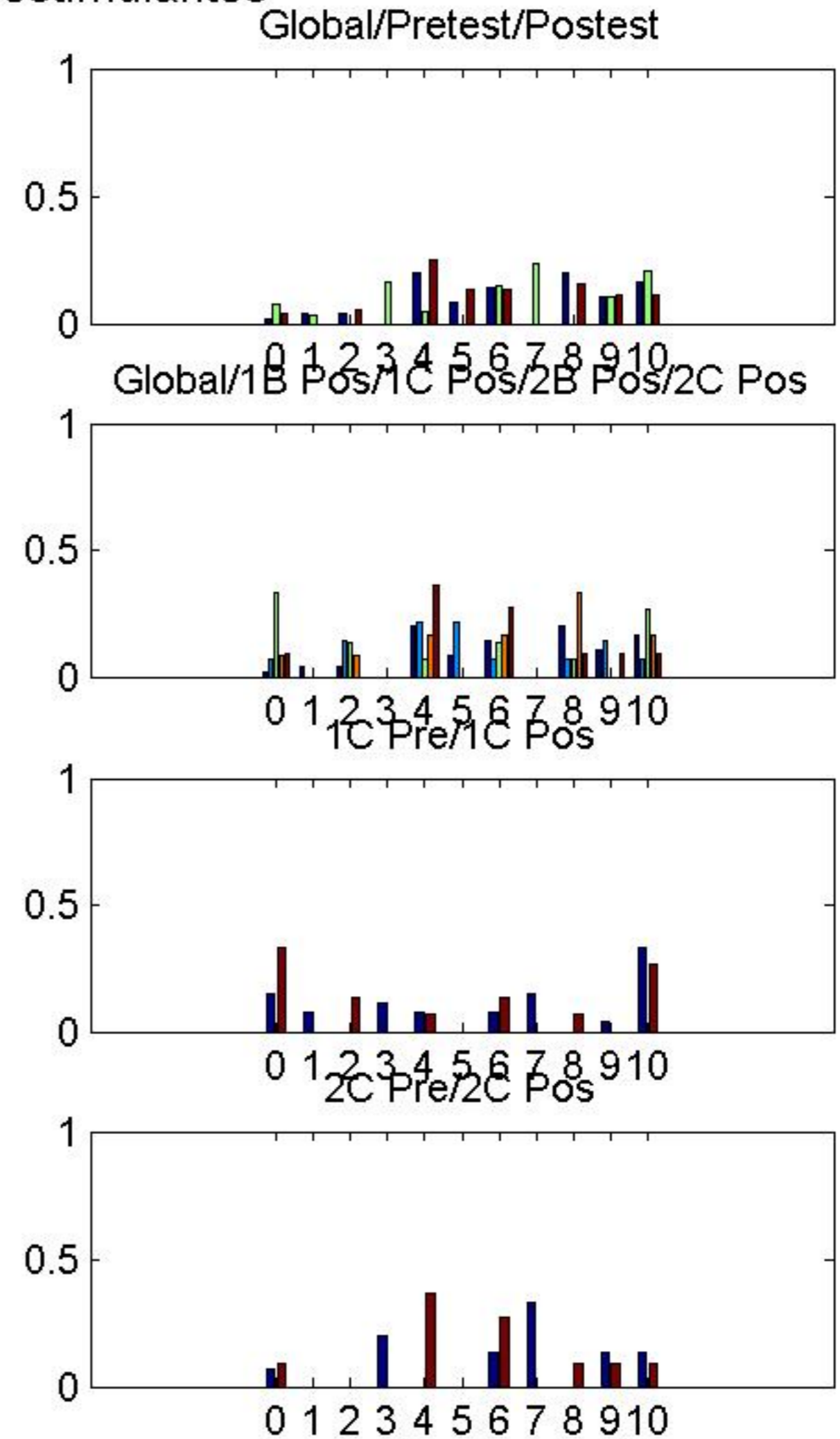
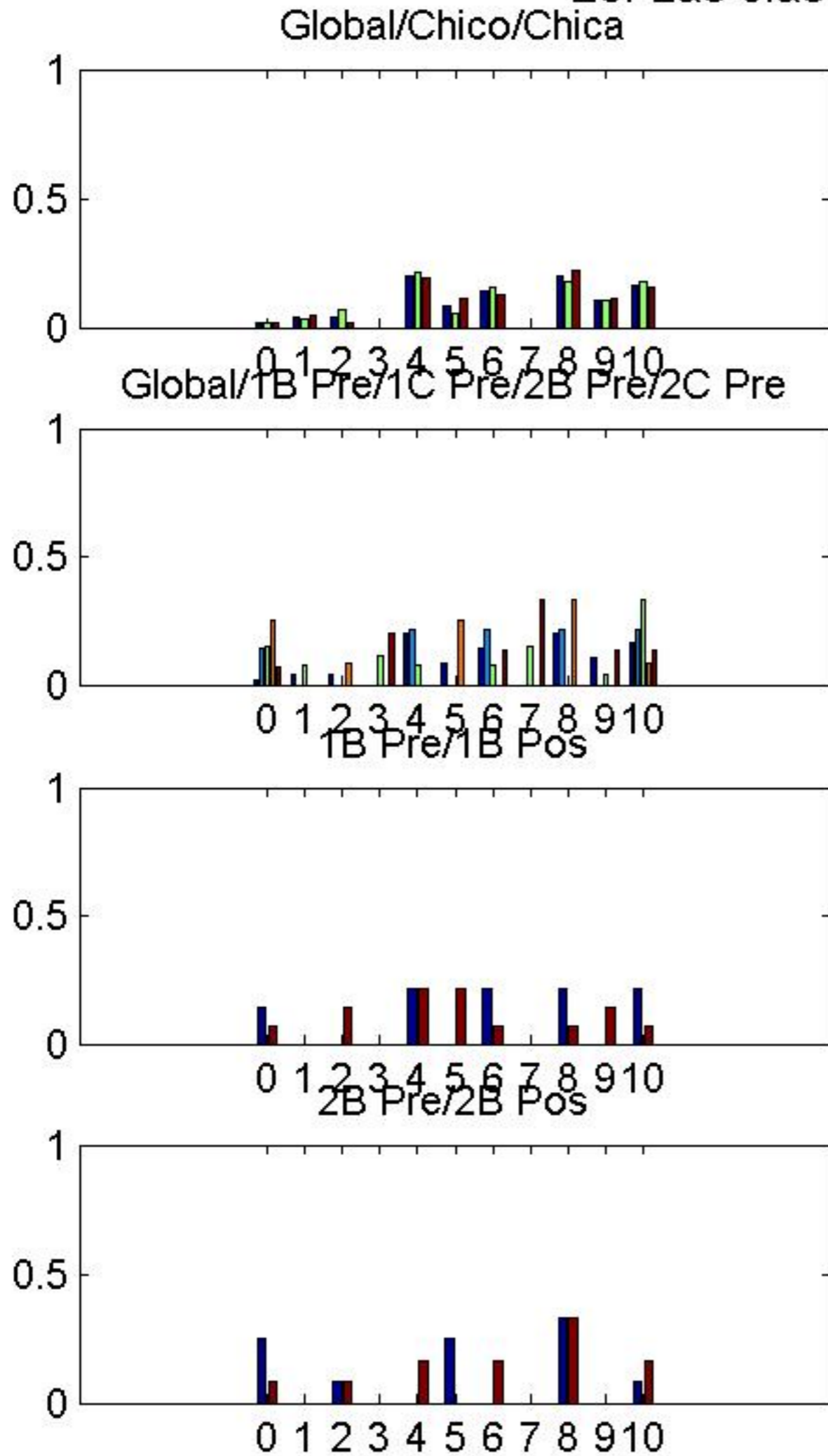


2C Pre/2C Pos



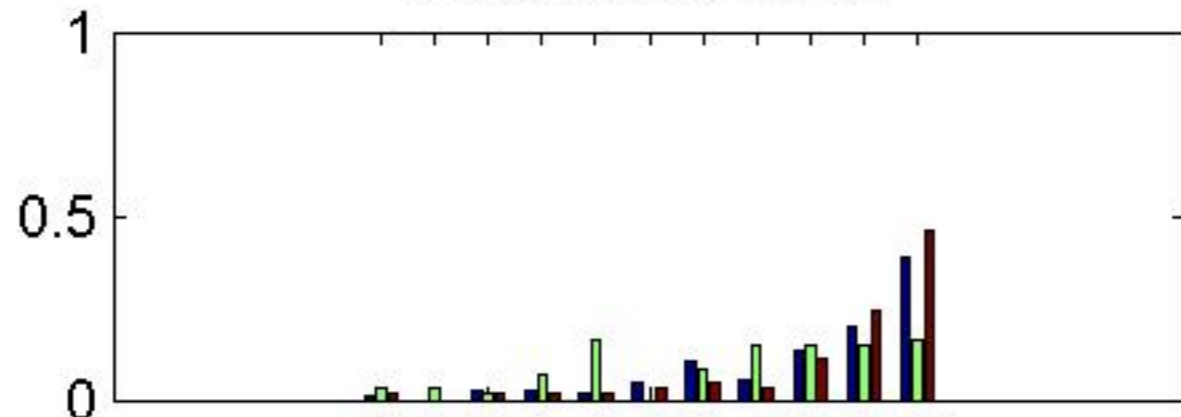
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. Las clases son estimulantes

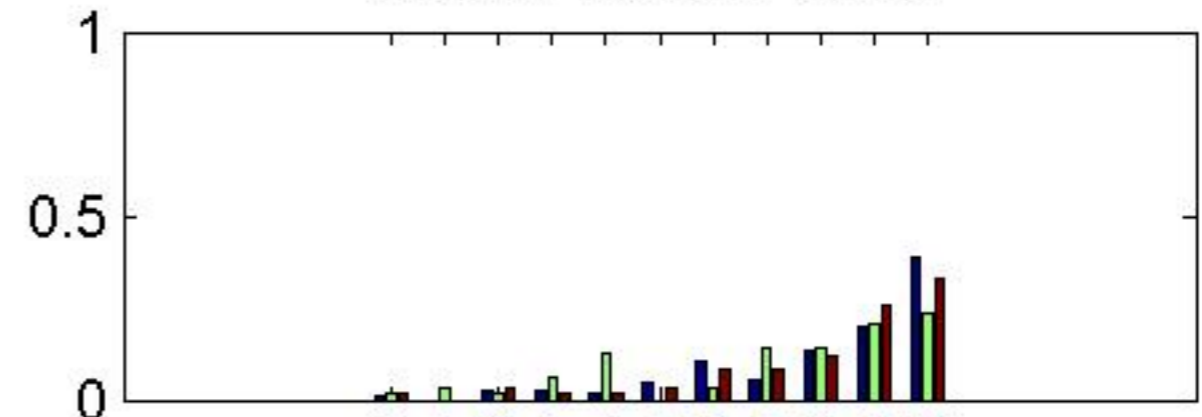


1. Hace las clases divertidas

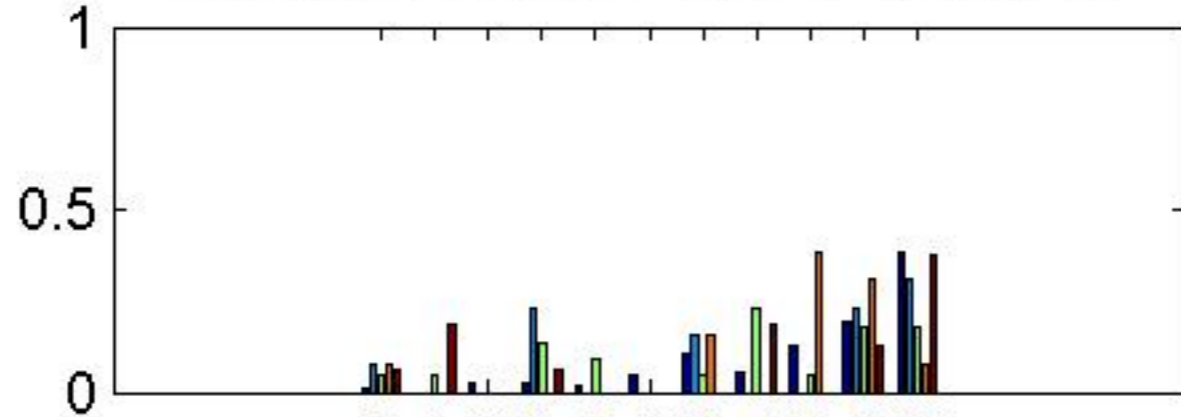
Global/Chico/Chica



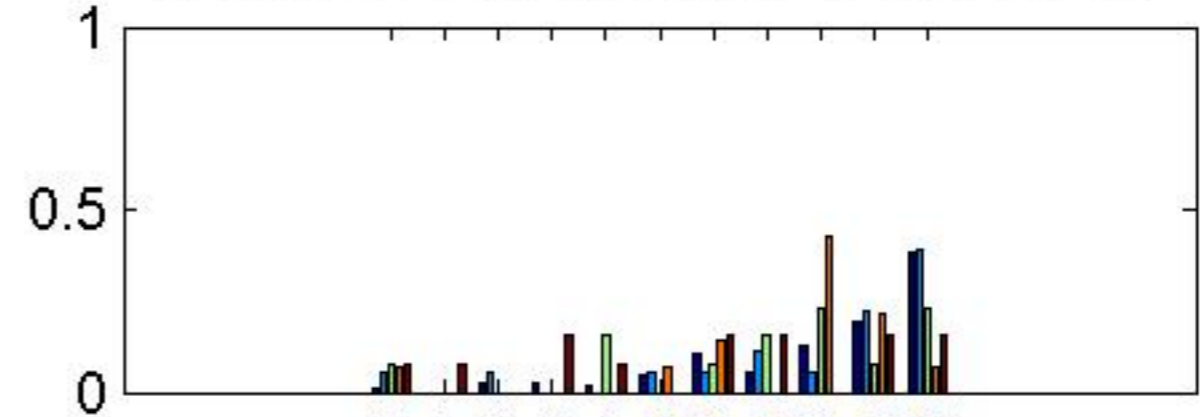
Global/Pretest/Postest



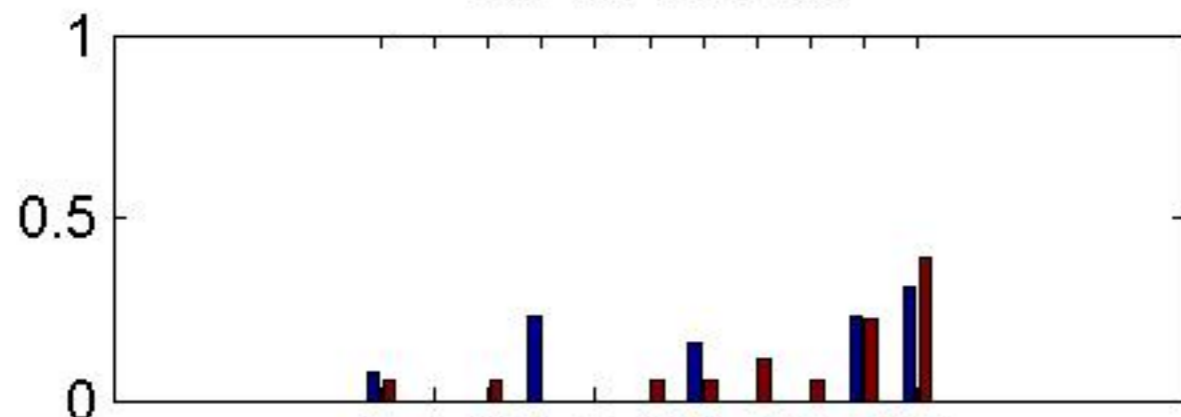
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



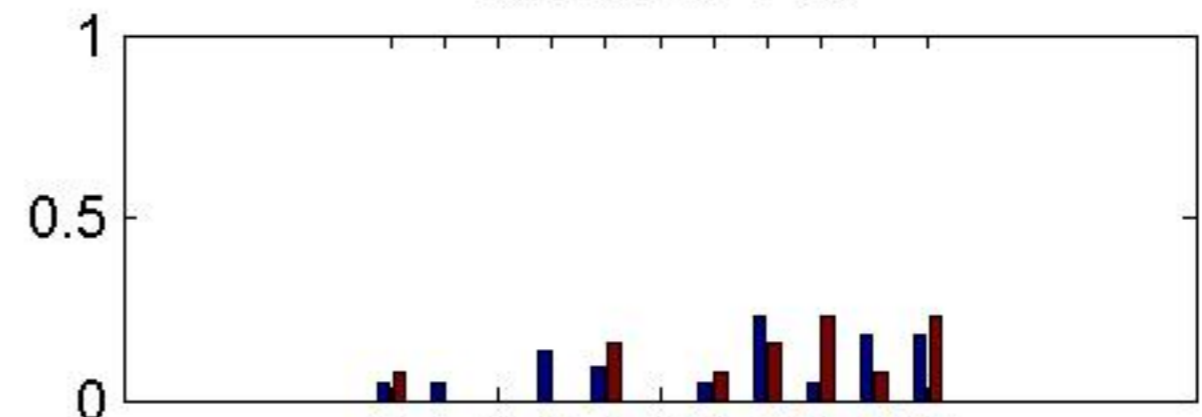
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



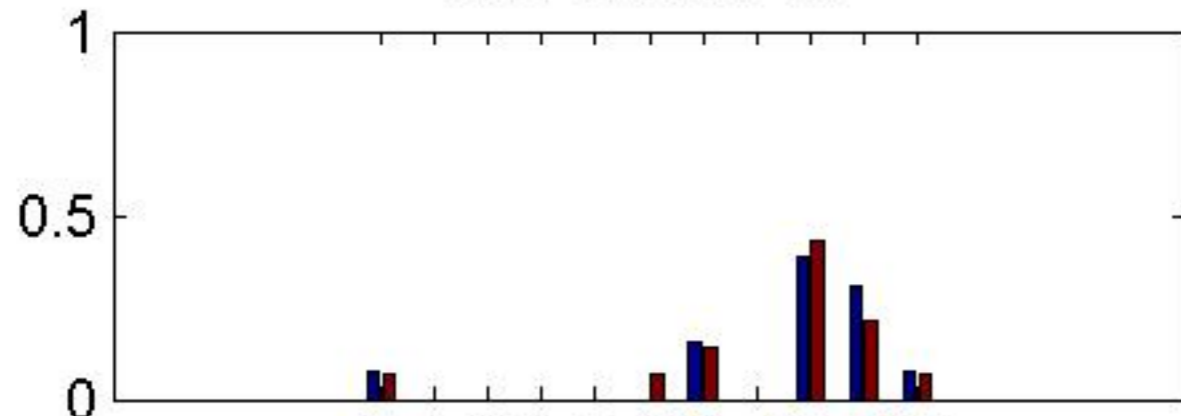
1B Pre/1B Pos



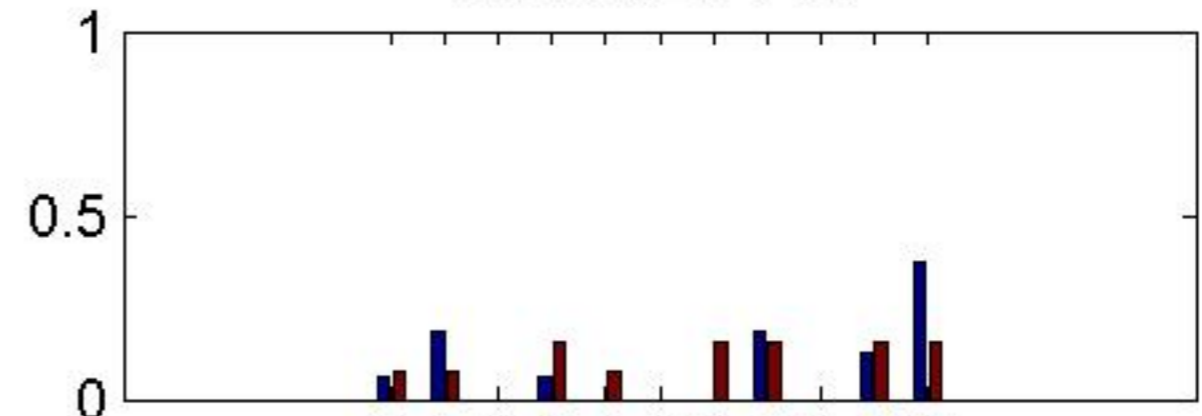
1C Pre/1C Pos



2B Pre/2B Pos

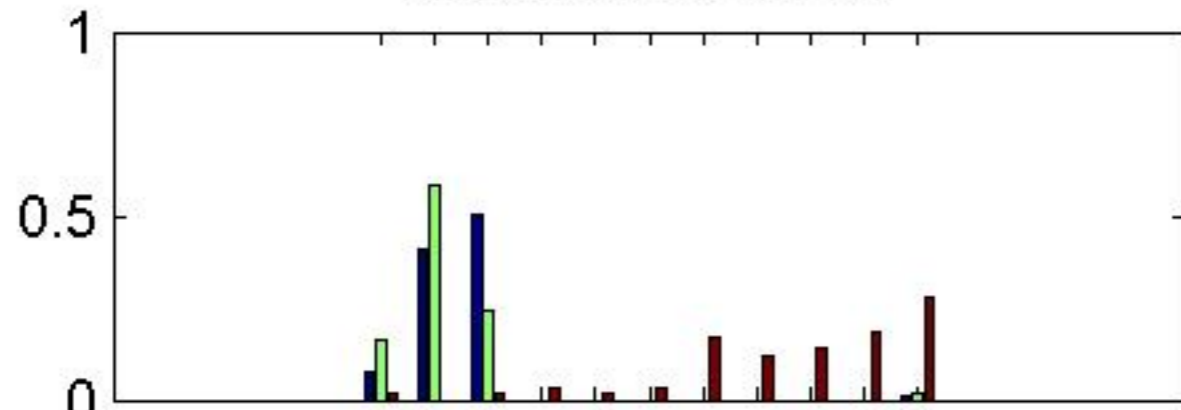


2C Pre/2C Pos

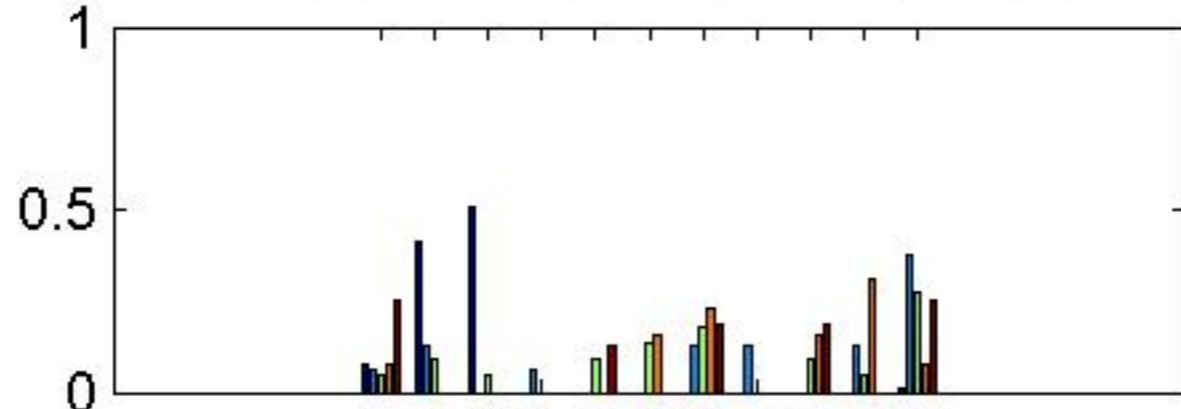


2. Atrae nuestra atención y hace las clases más interesantes

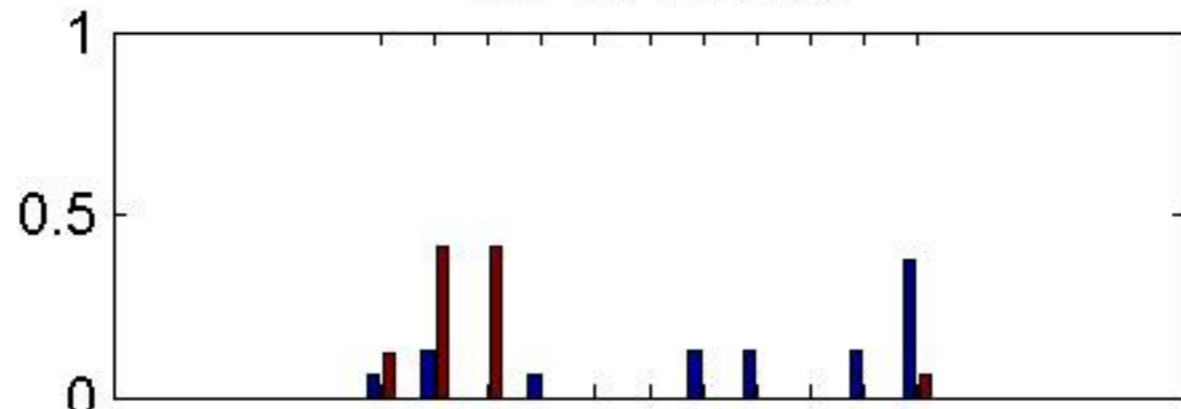
Global/Chico/Chica



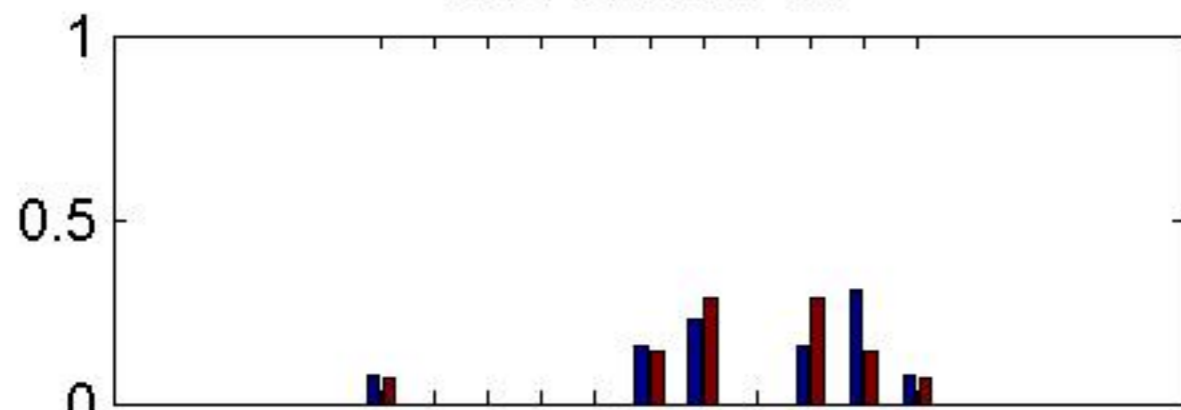
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

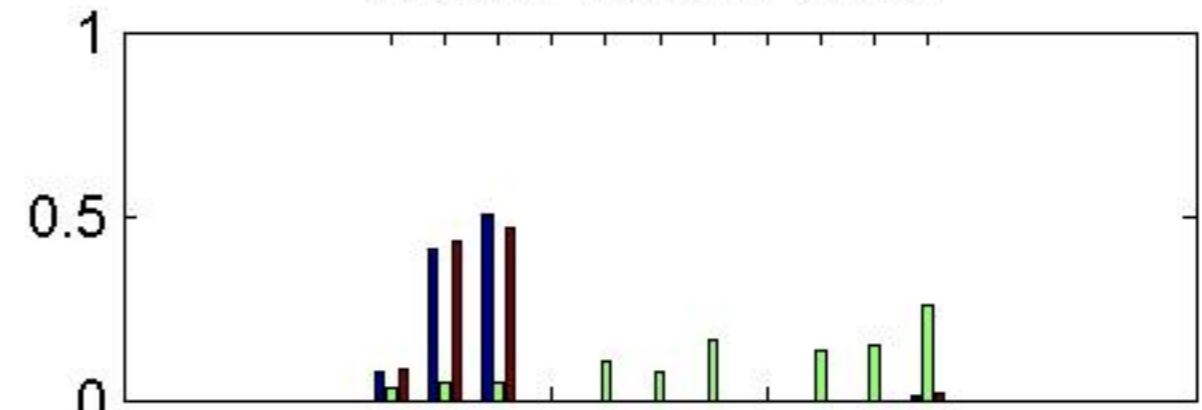


2B Pre/2B Pos

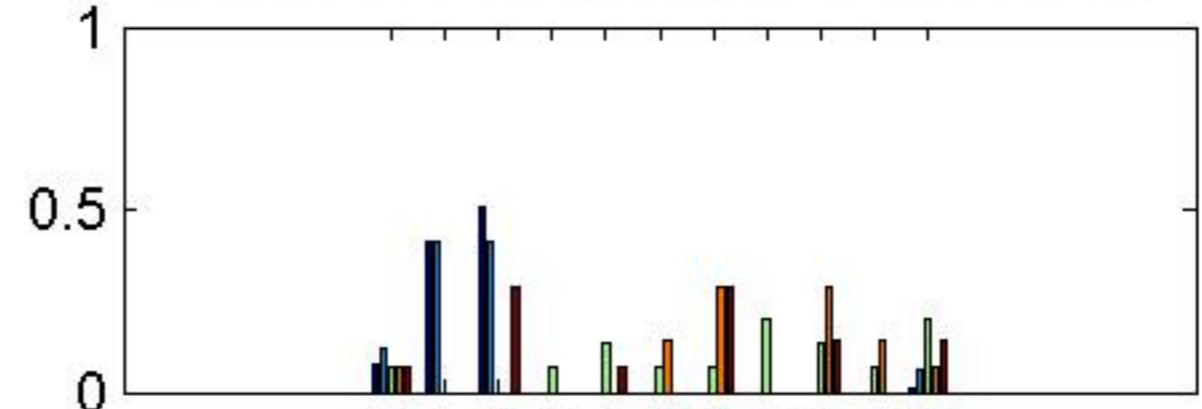


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

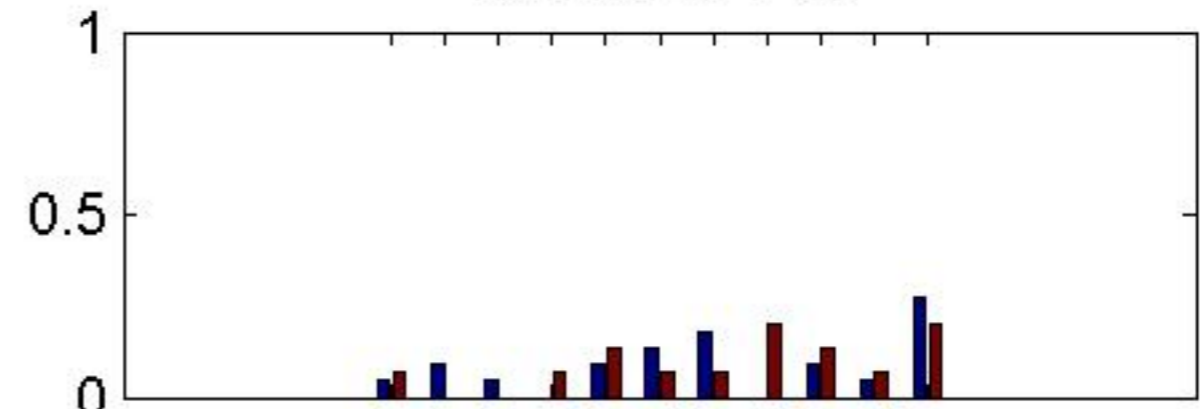
Global/Pretest/Postest



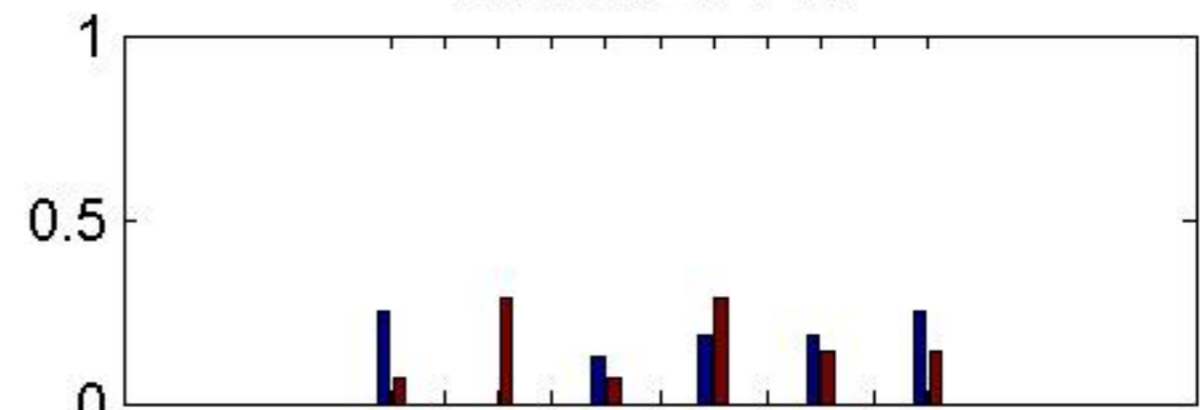
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



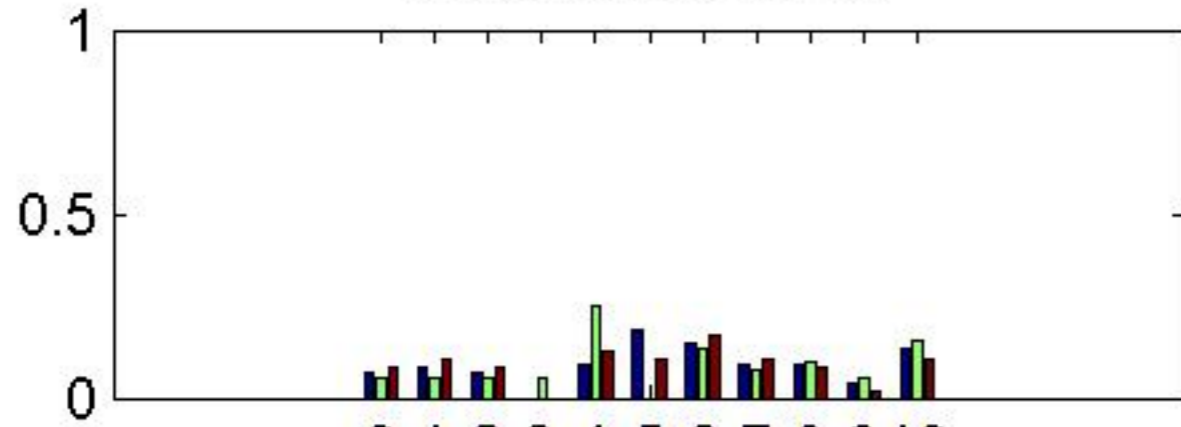
2C Pre/2C Pos



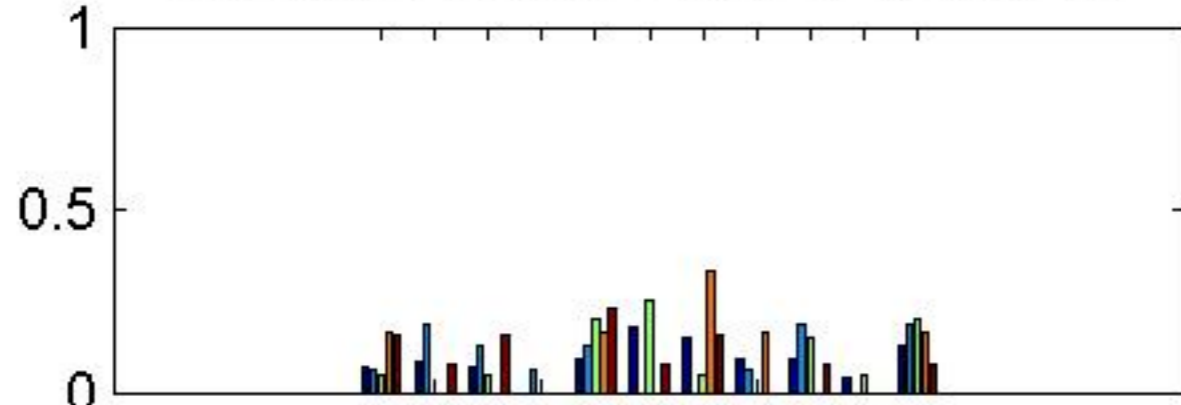
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados

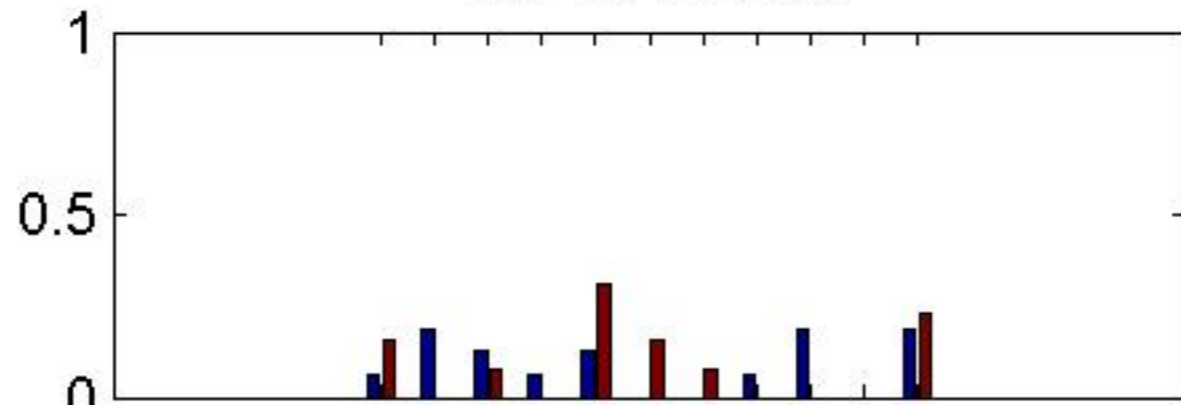
Global/Chico/Chica



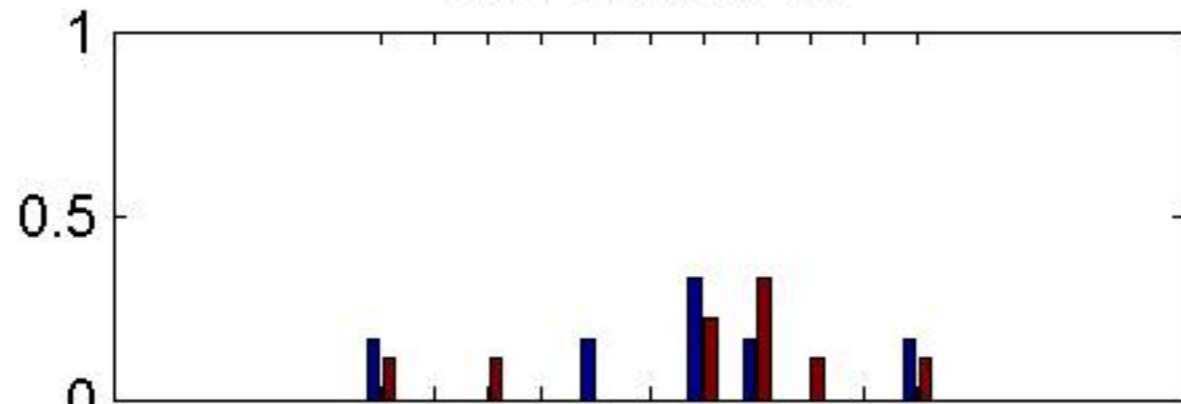
Global/1B Pre/1C Pre



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1B Pre/1B Pos

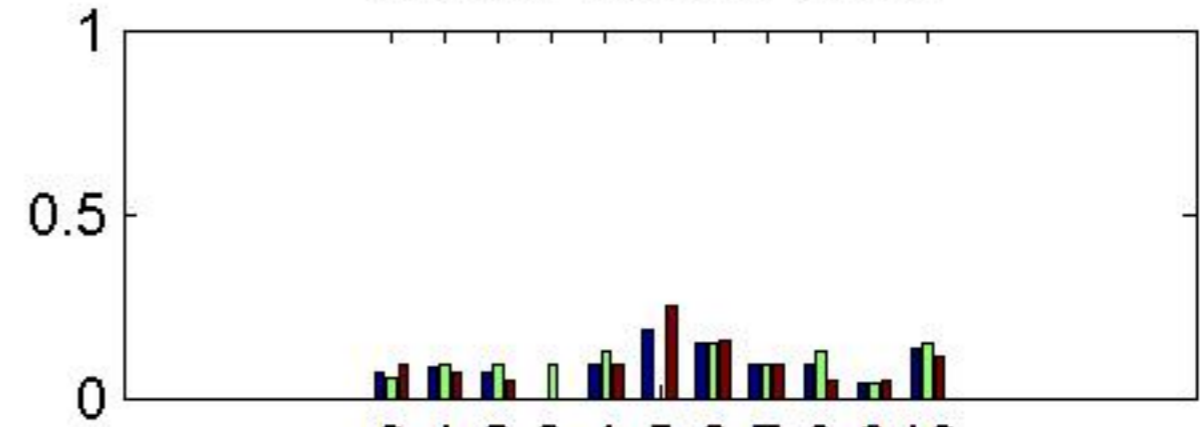


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2B Pre/2B Pos

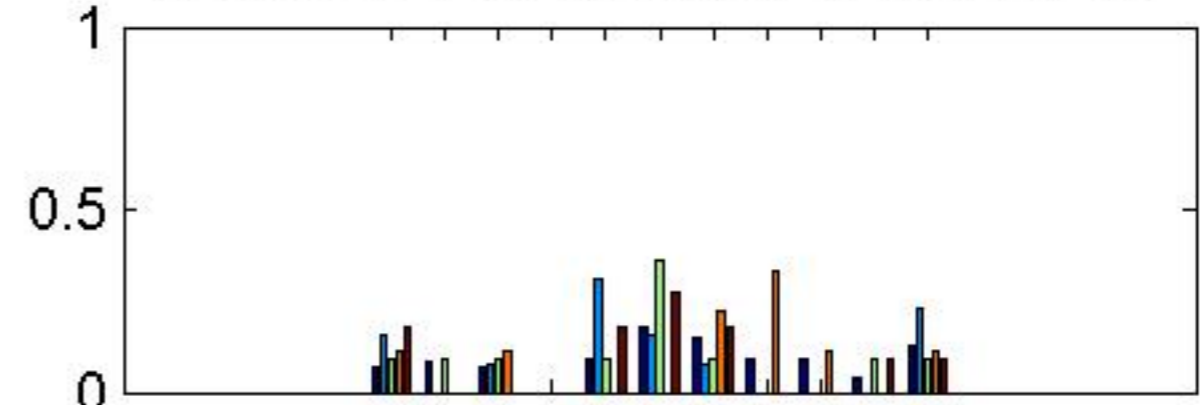


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

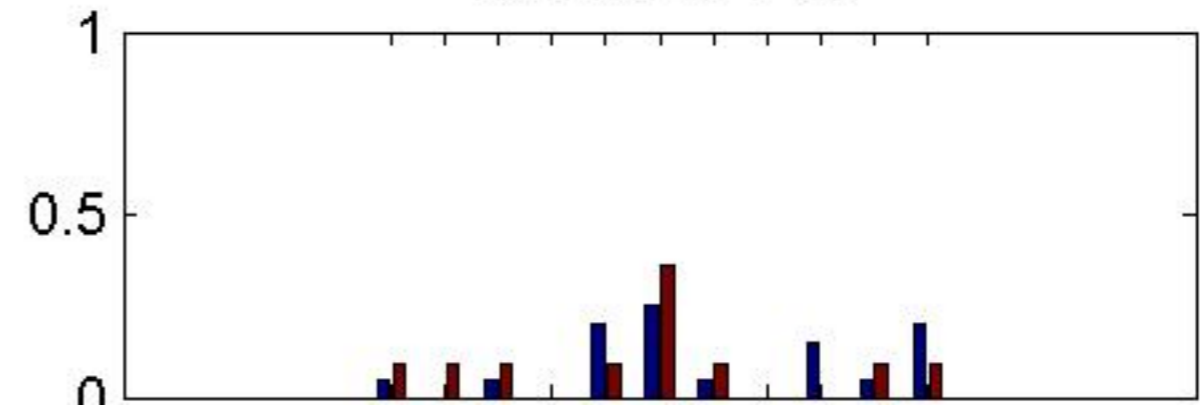
Global/Pretest/Posttest



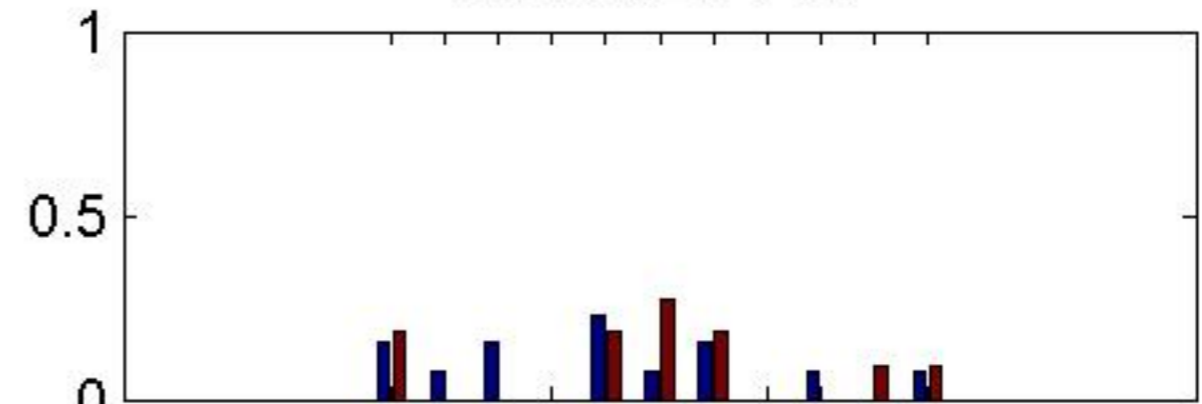
Global/1B Pos/1C Pos



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1C Pre/1C Pos

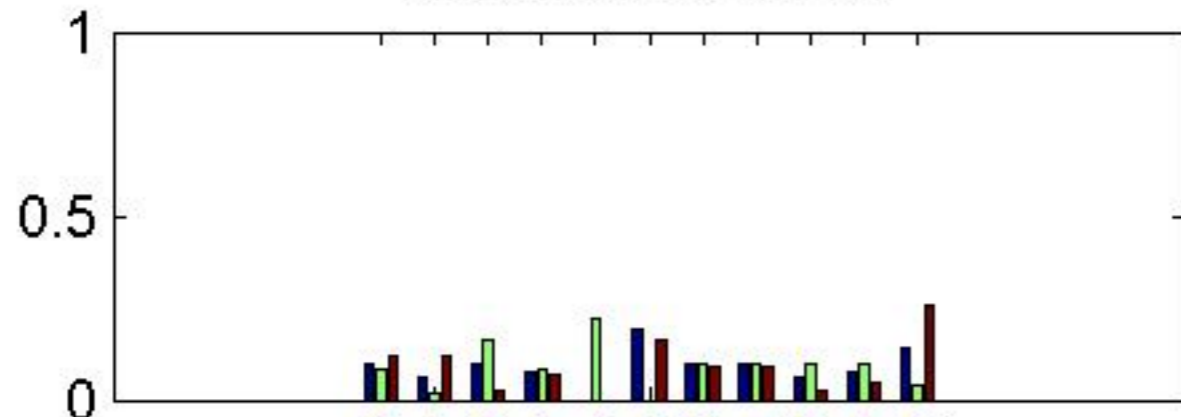


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2C Pre/2C Pos

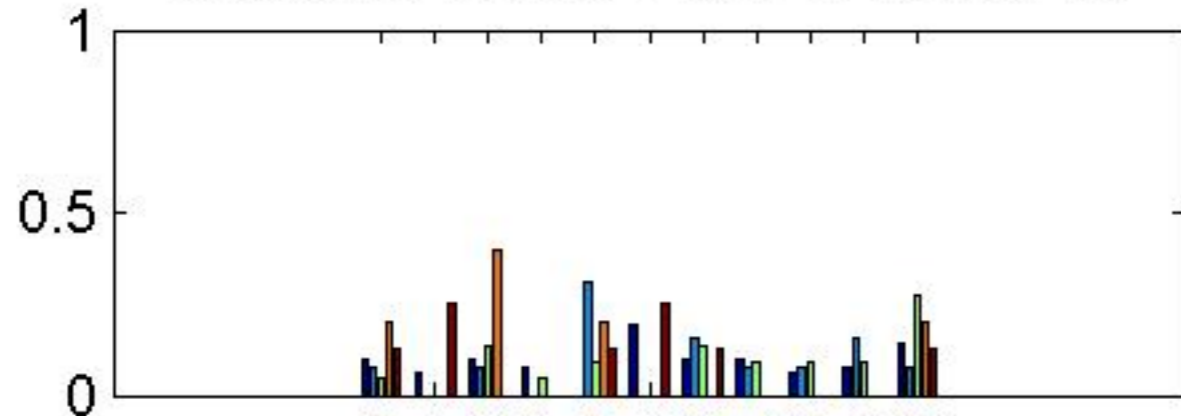


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

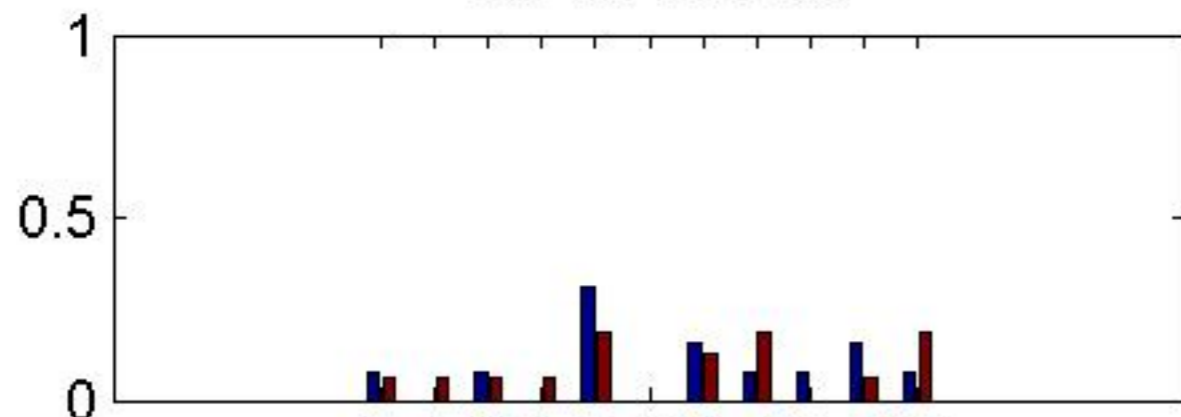
4. Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase
 Global/Chico/Chica Global/Pretest/Postest



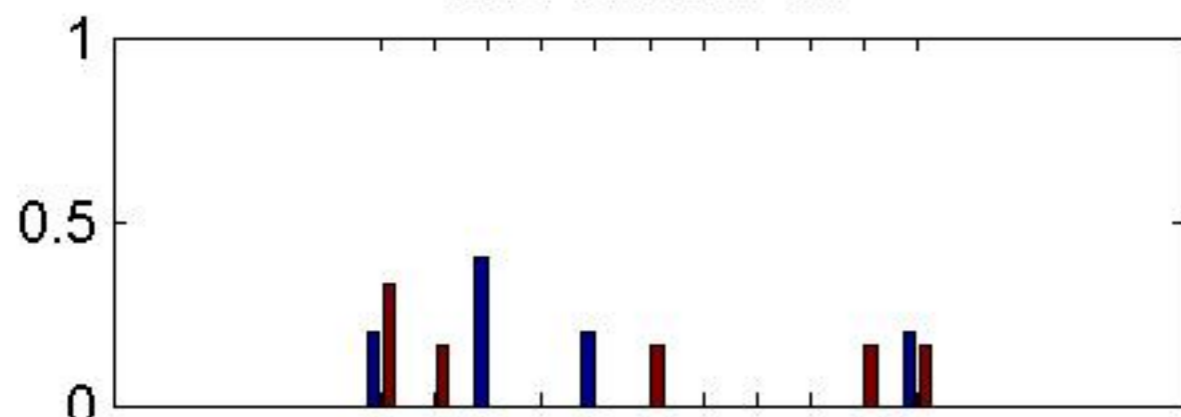
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



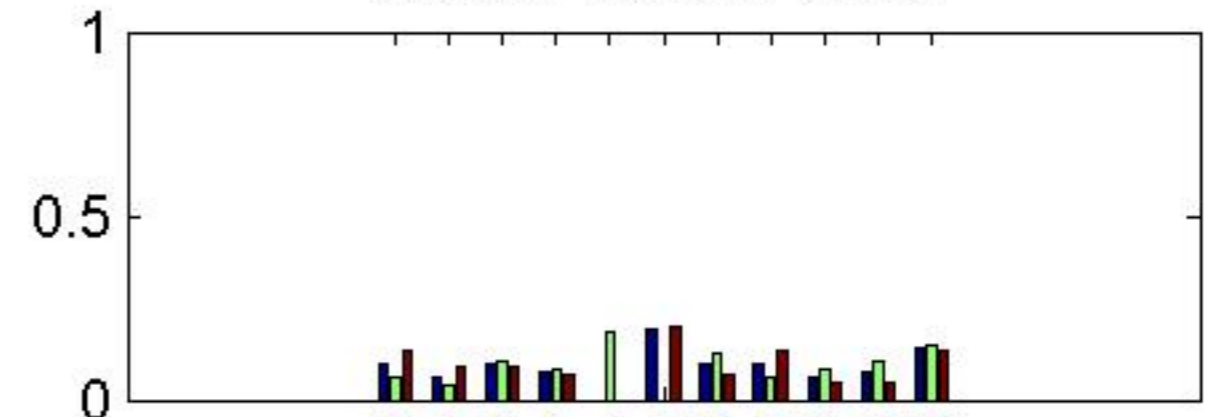
1B Pre/1B Pos



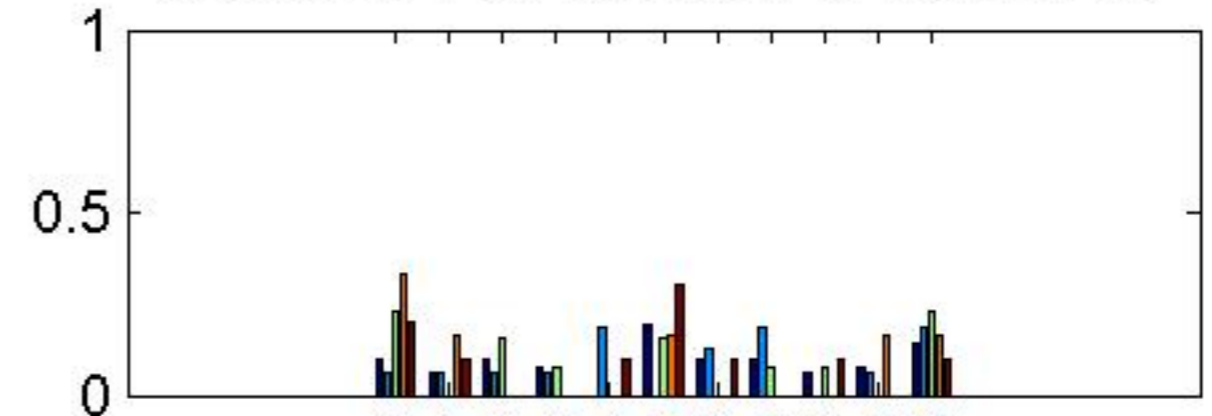
2B Pre/2B Pos



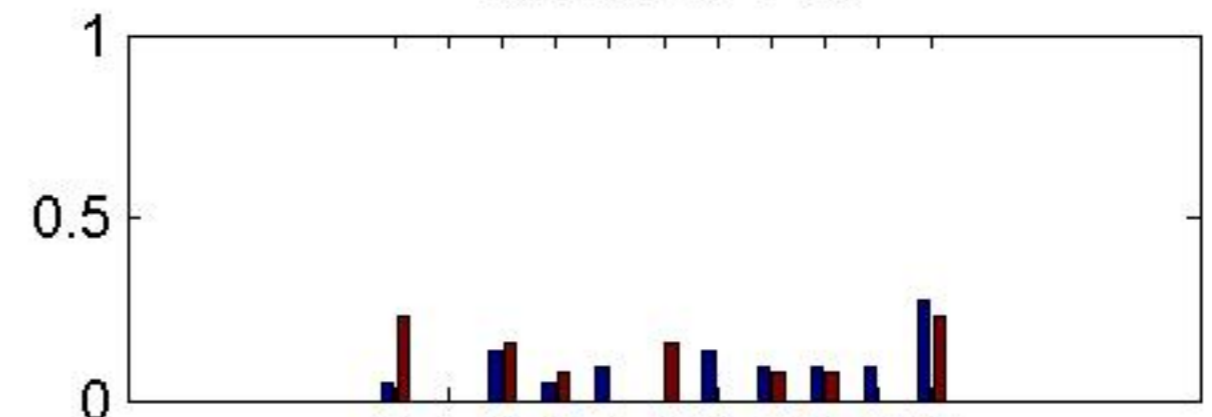
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



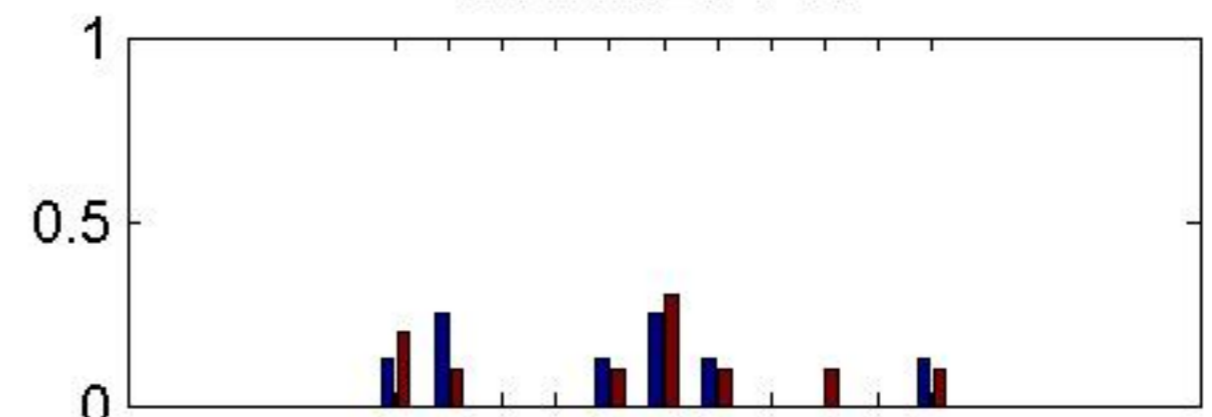
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



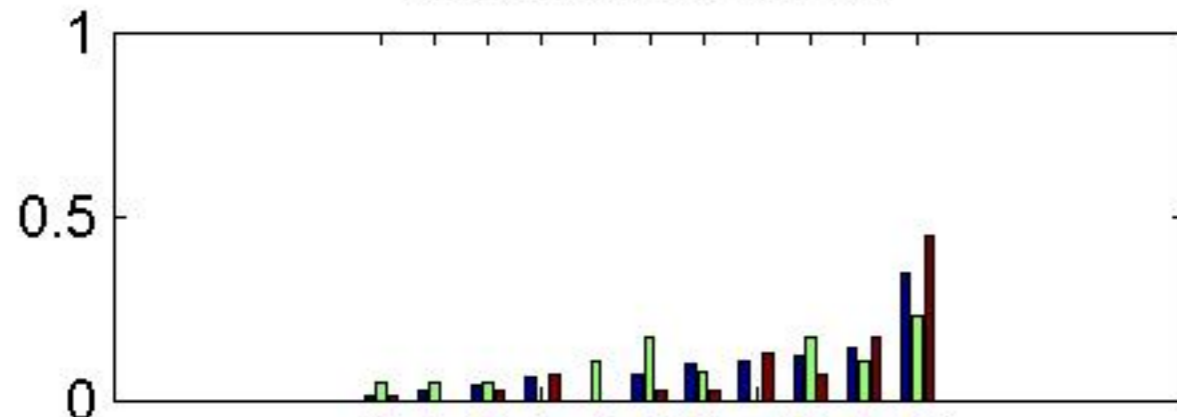
2C Pre/2C Pos



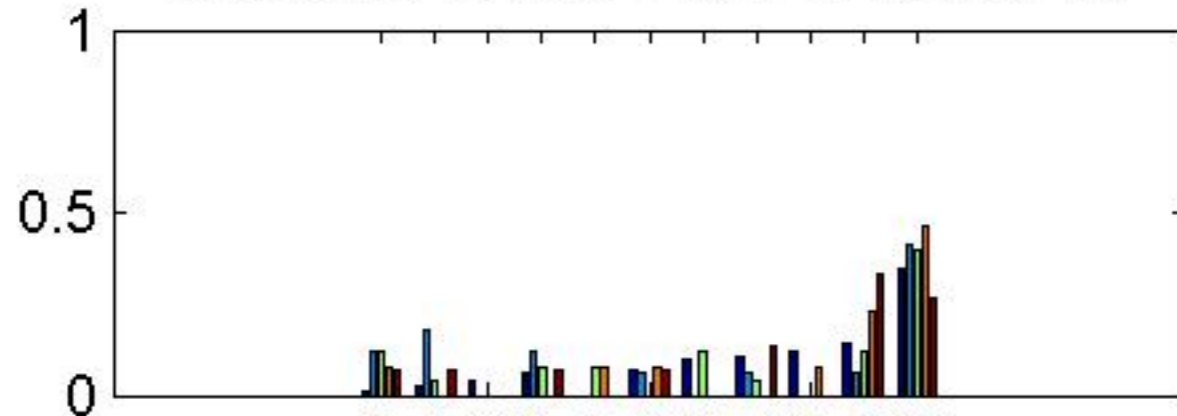
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos

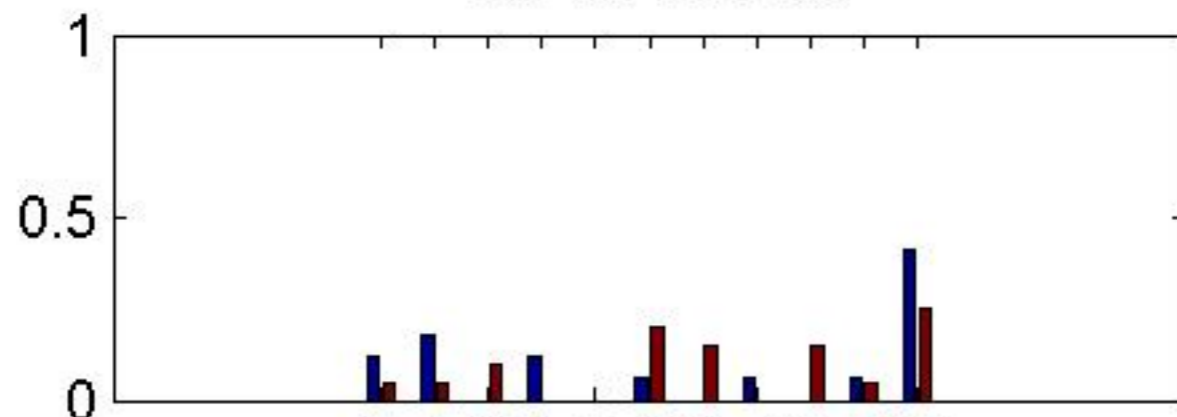
Global/Chico/Chica



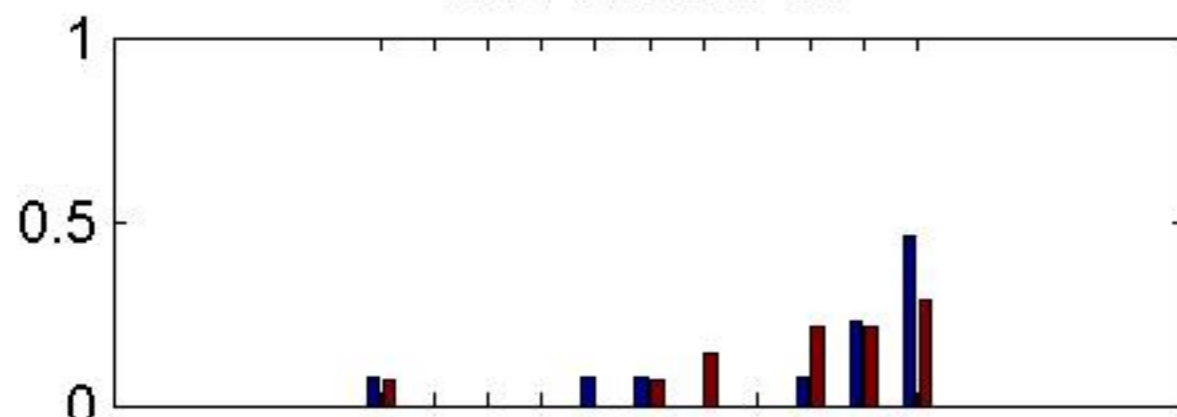
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

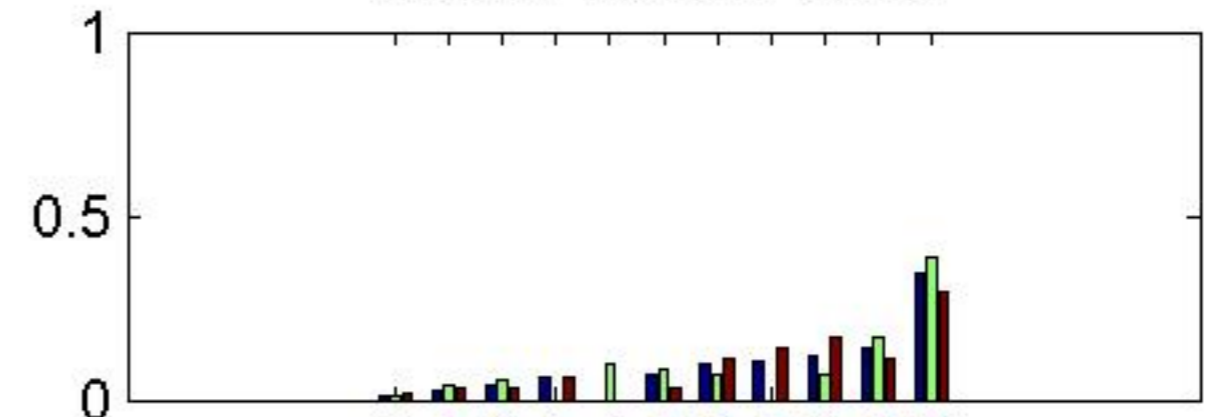


2B Pre/2B Pos

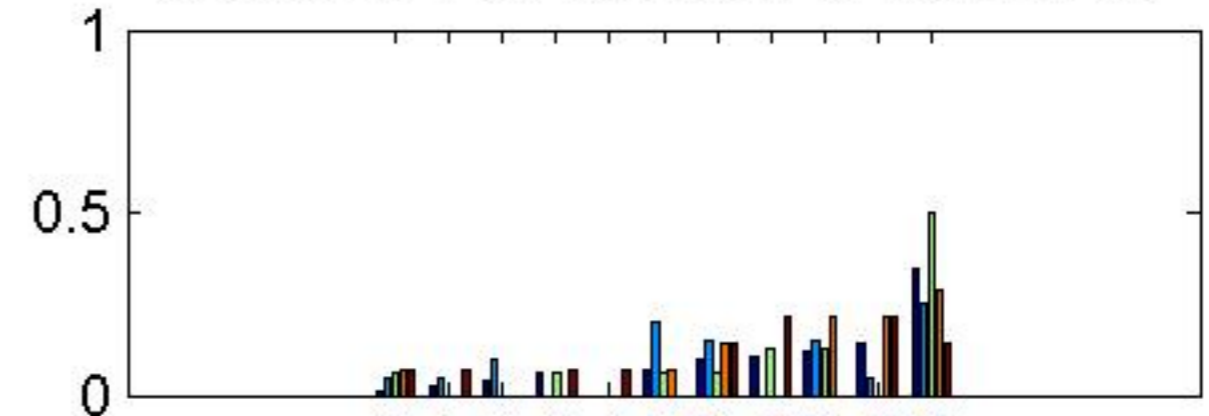


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

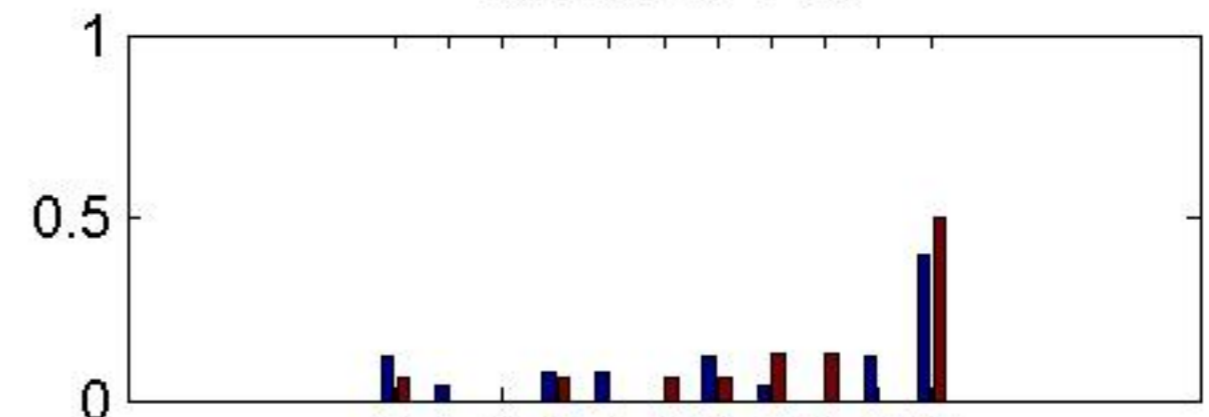
Global/Pretest/Posttest



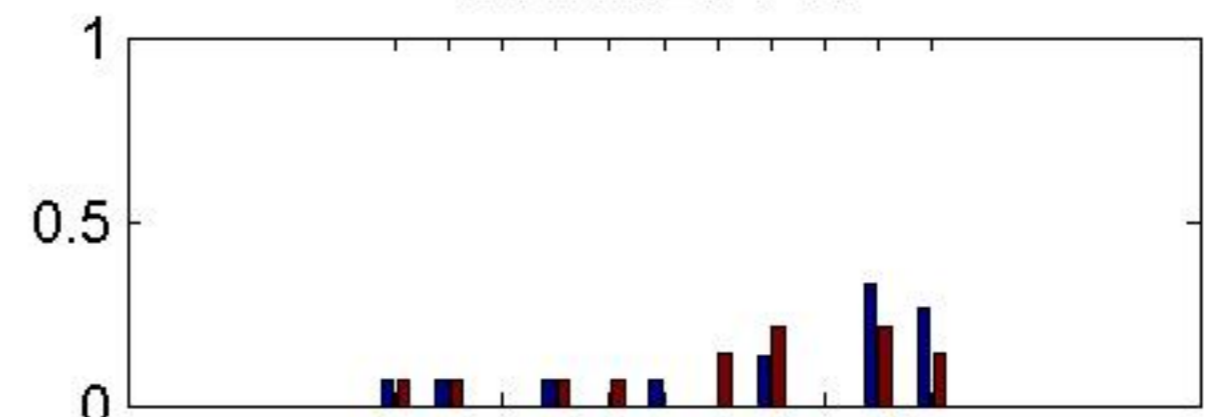
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



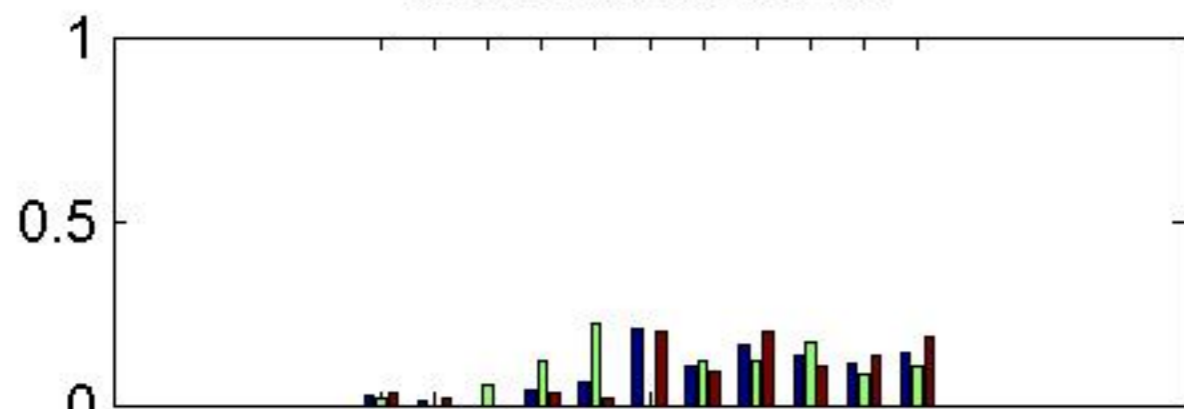
2C Pre/2C Pos



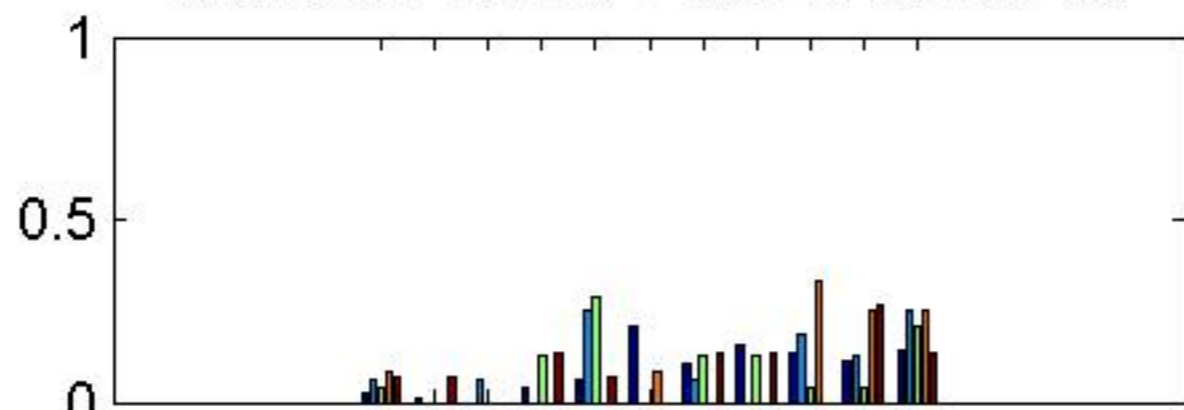
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Nos hace querer el progreso de nuestros compañeros

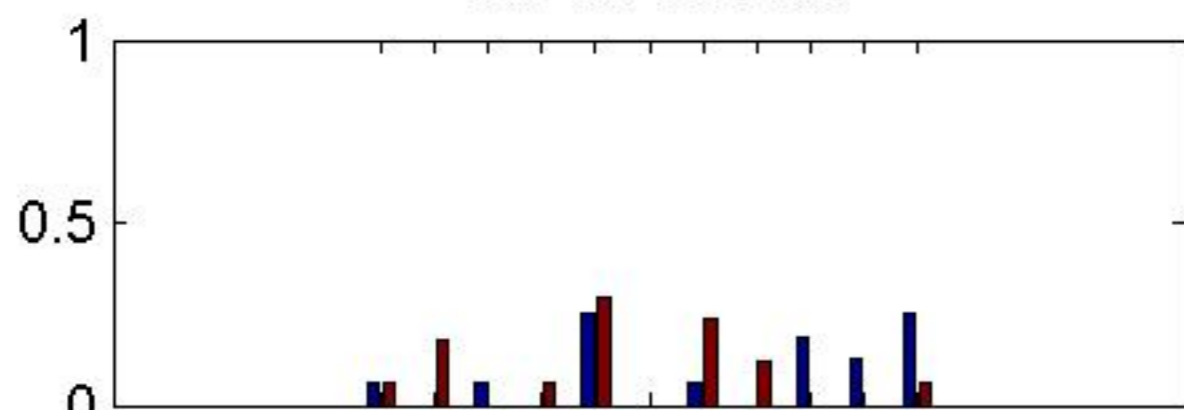
Global/Chico/Chica



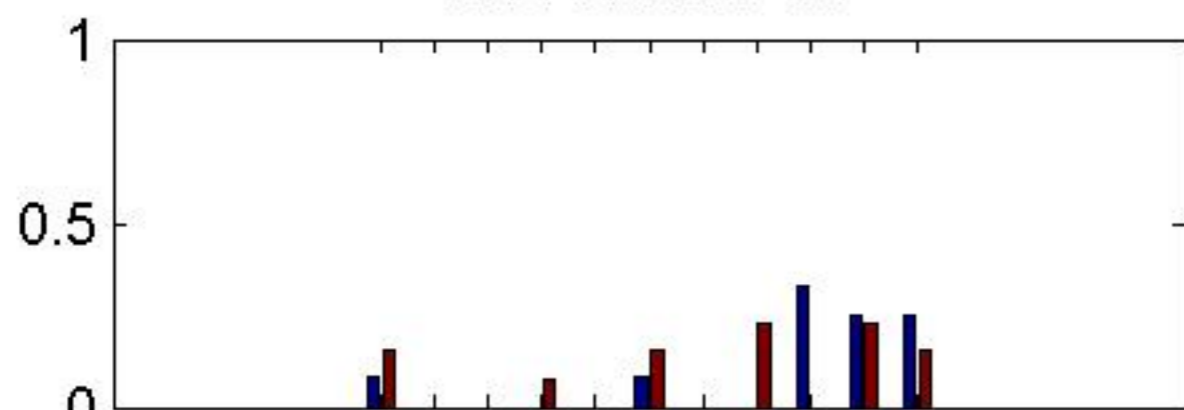
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

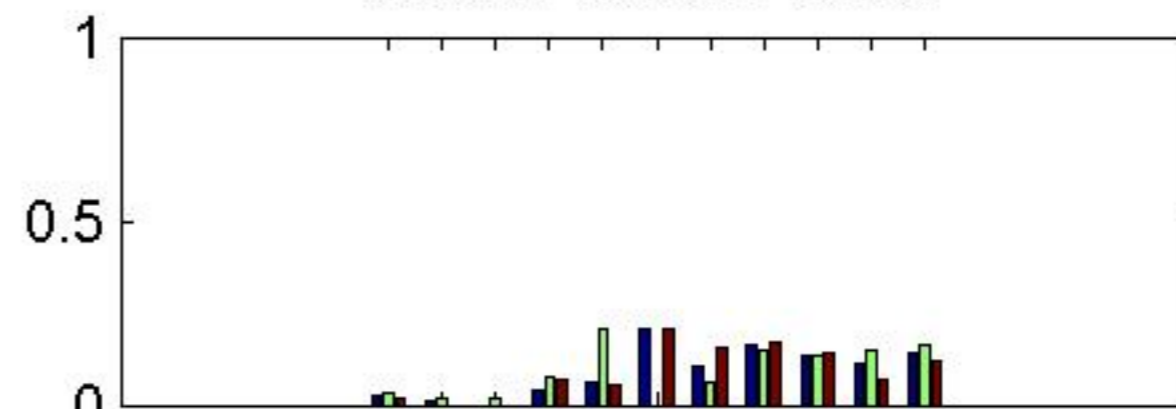


2B Pre/2B Pos

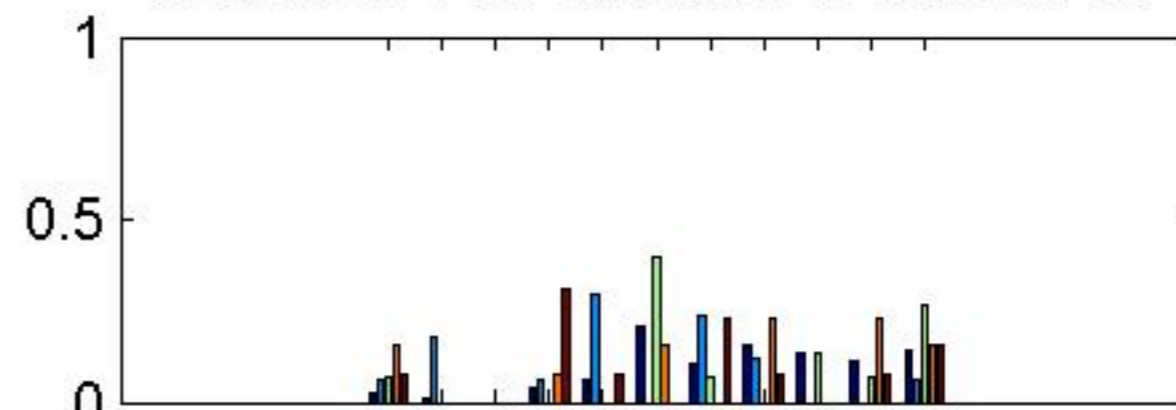


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

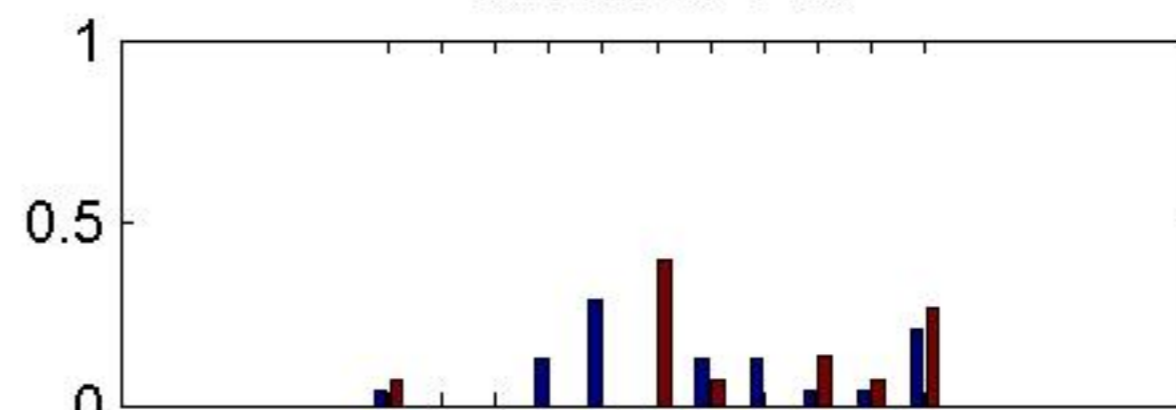
Global/Pretest/Postest



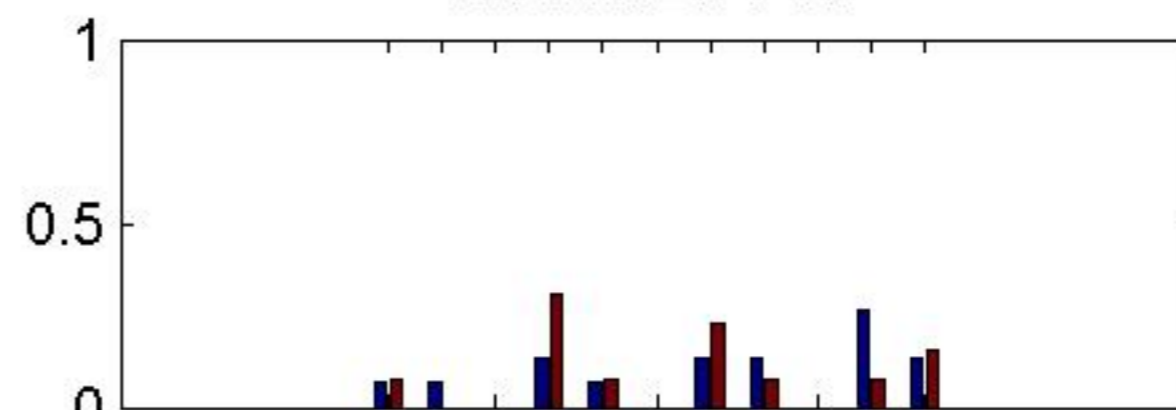
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



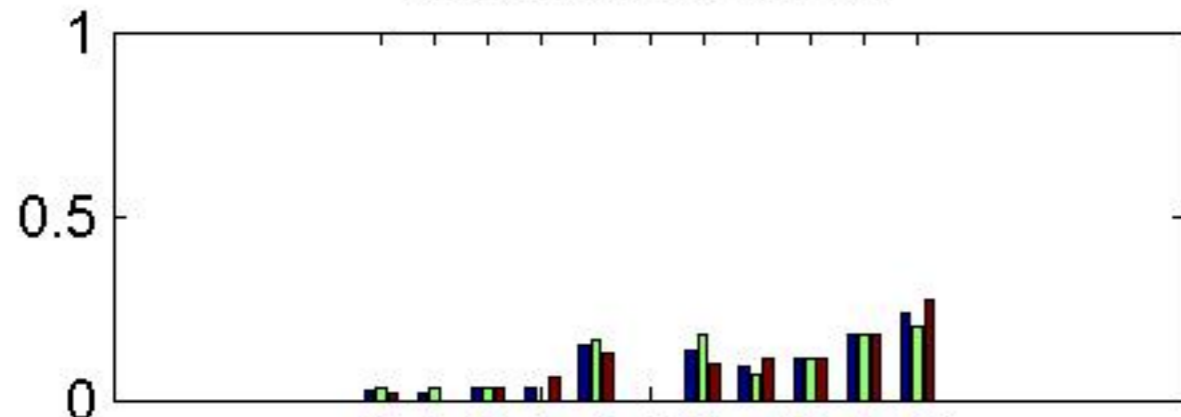
2C Pre/2C Pos



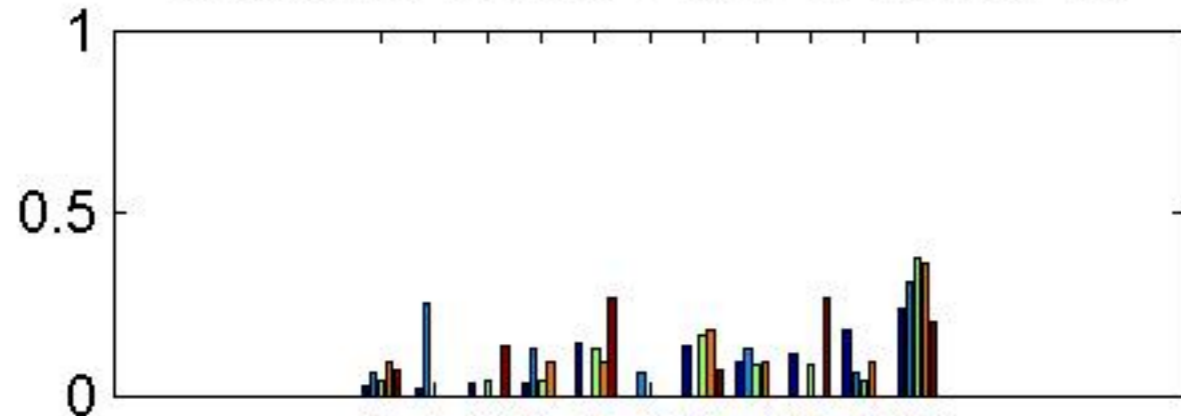
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Nos recuerda que ser disciplinado es la norma de la clase

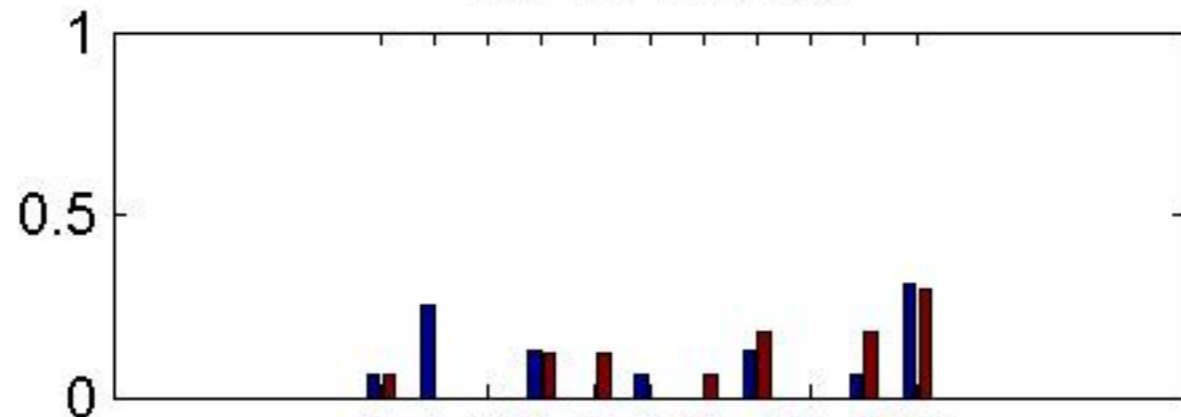
Global/Chico/Chica



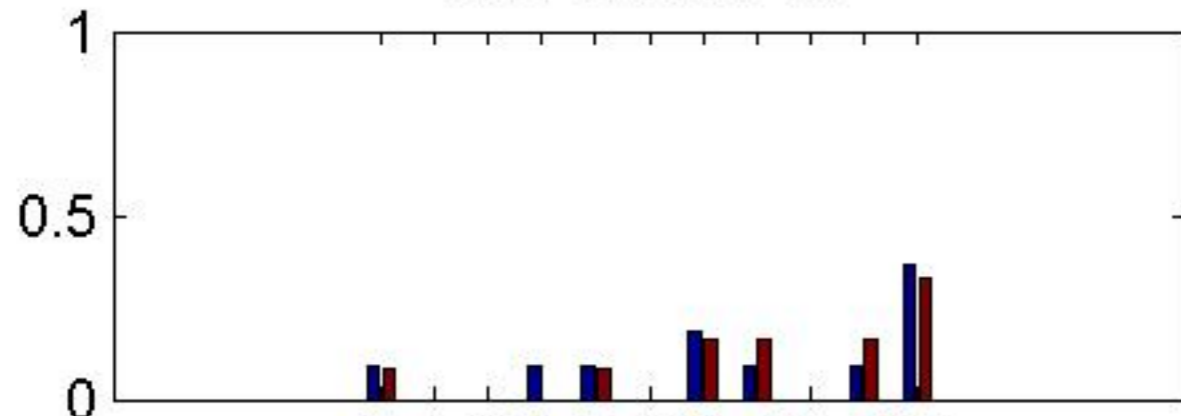
Global/1B Pre/1C Pre



1B Pre/1B Pos

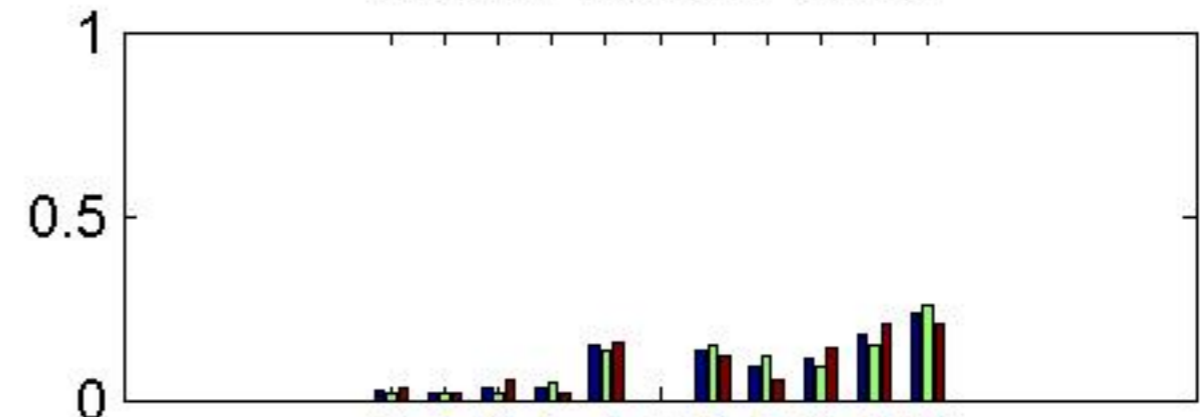


2B Pre/2B Pos

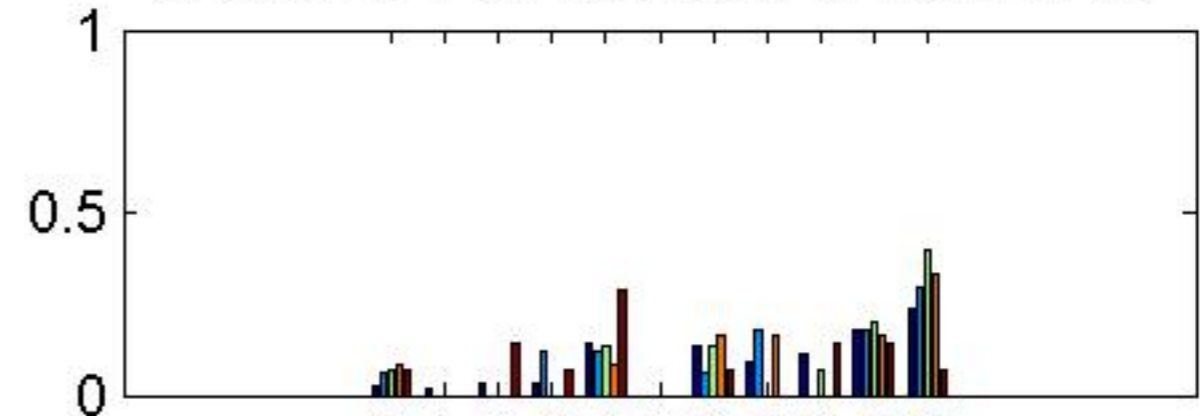


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

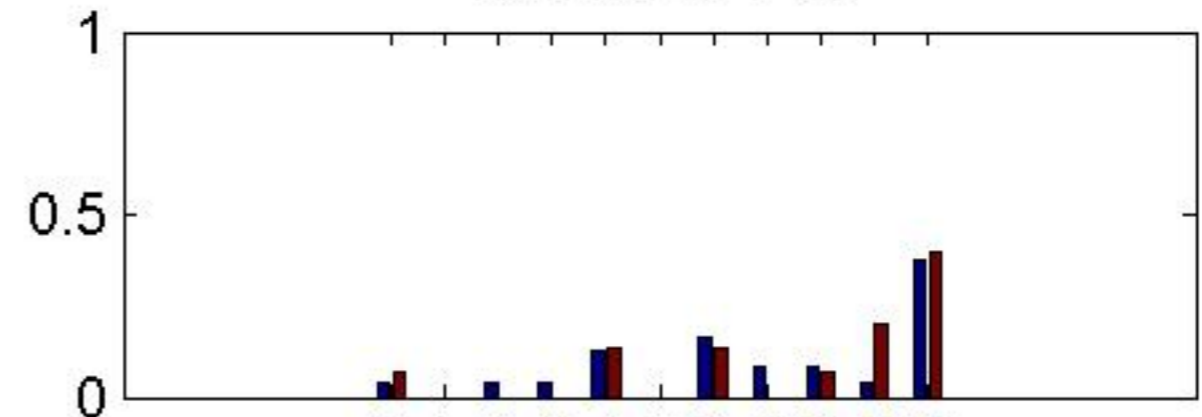
Global/Pretest/Posttest



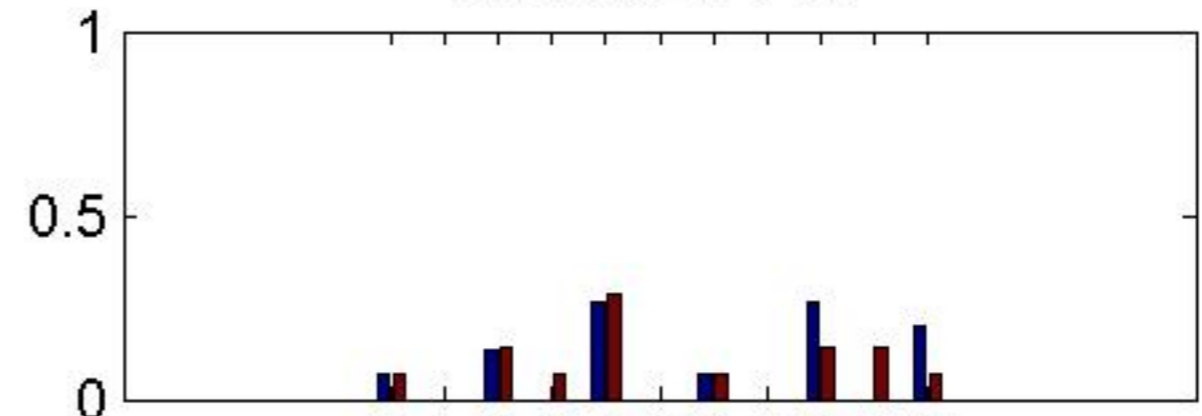
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos



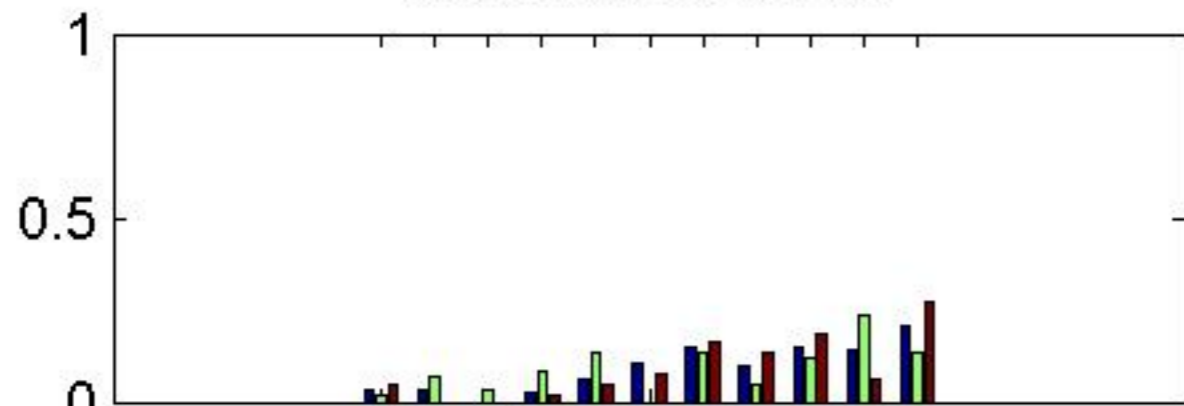
2C Pre/2C Pos



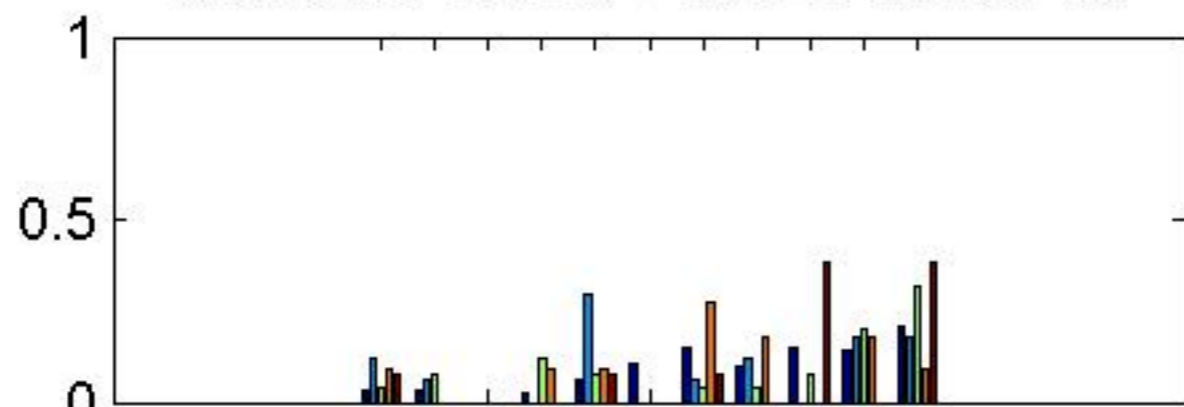
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Nos ayuda para que al final hagamos lo que decidimos

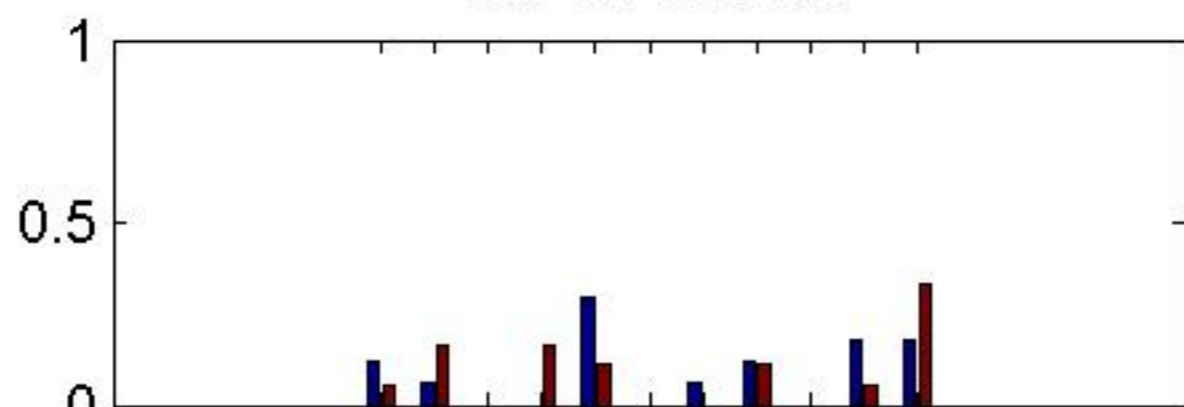
Global/Chico/Chica



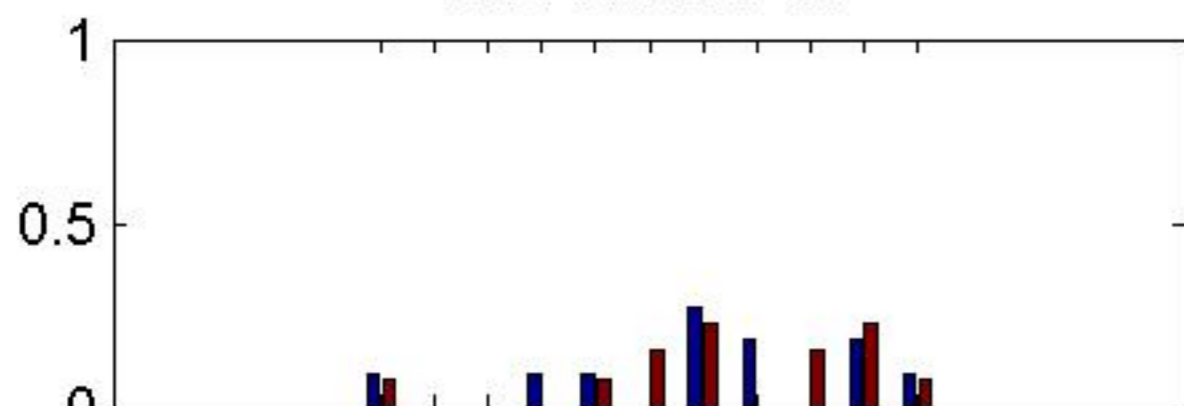
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

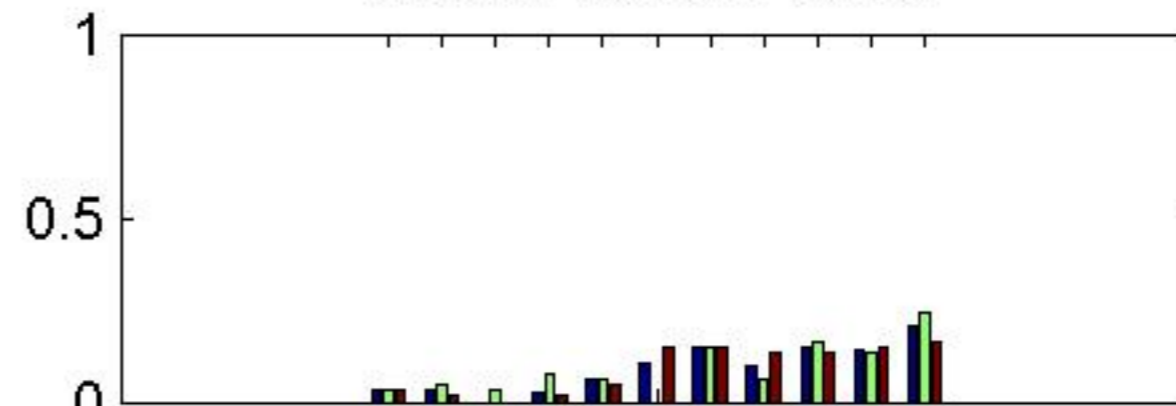


2B Pre/2B Pos

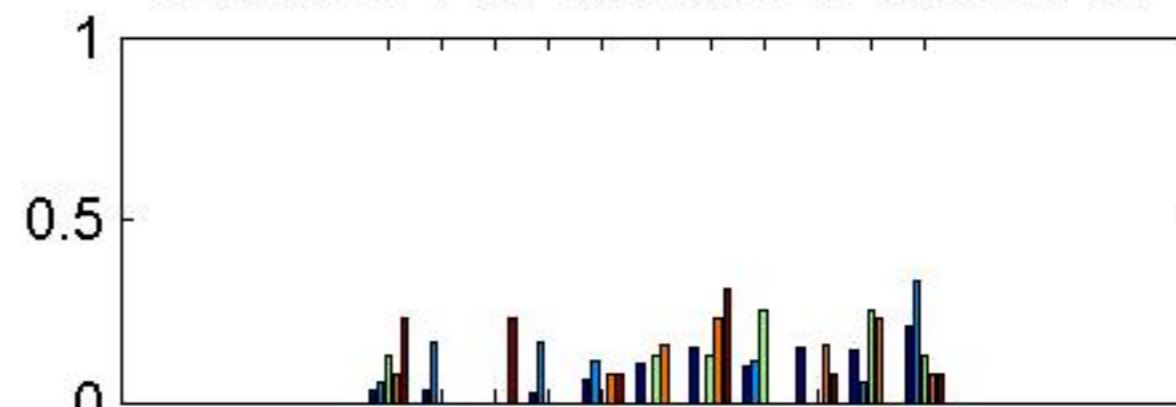


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

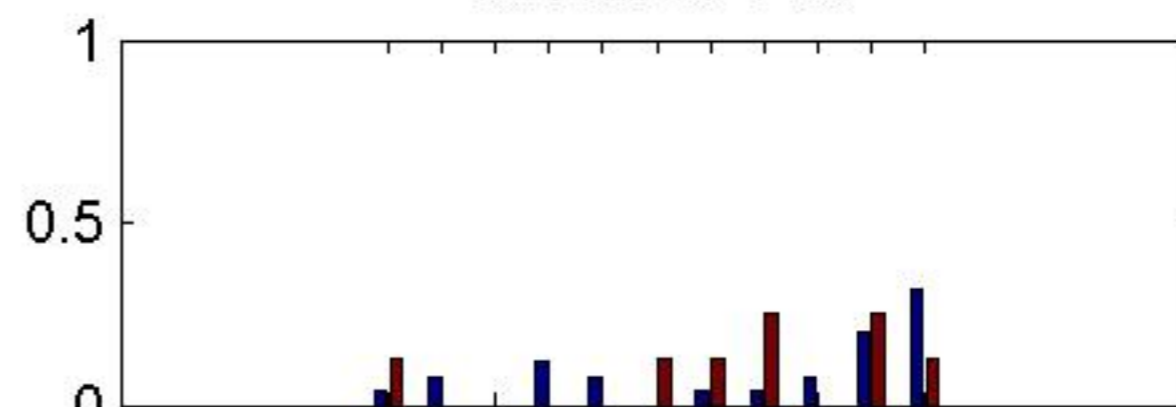
Global/Pretest/Posttest



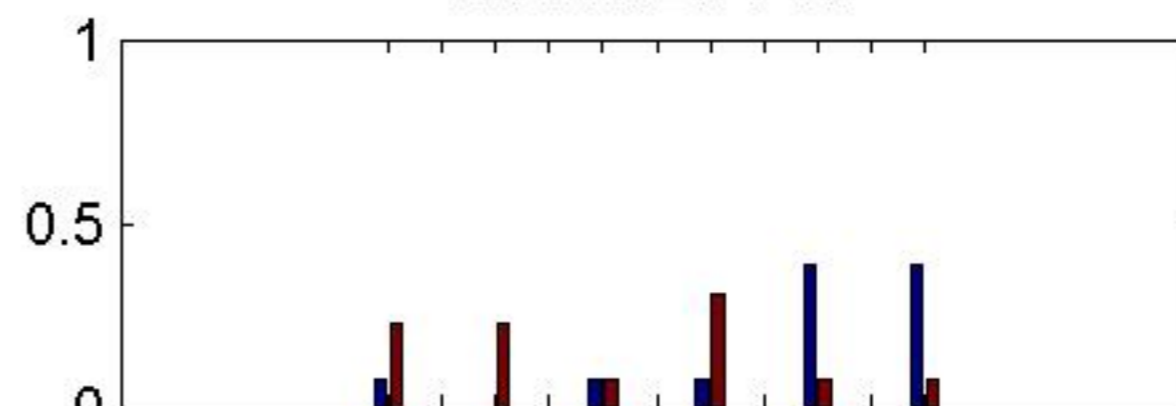
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



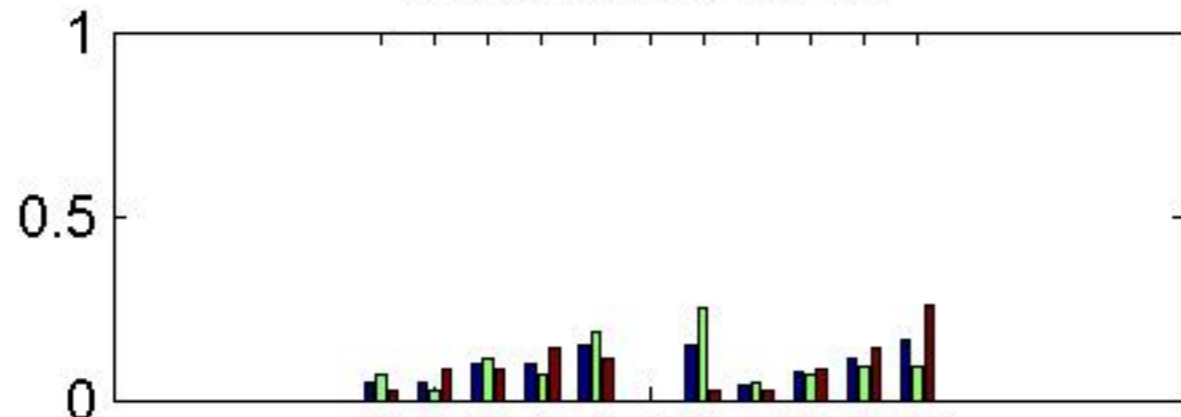
2C Pre/2C Pos



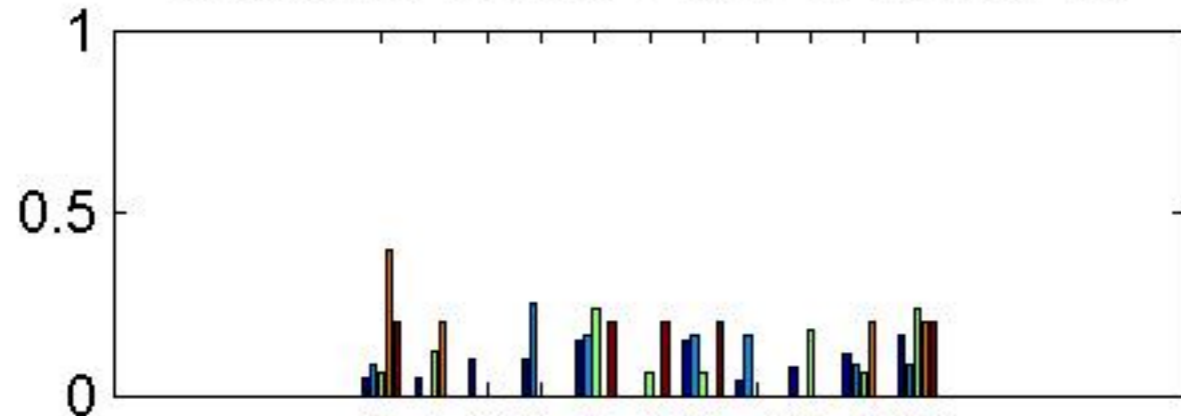
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Realmente no hace nada por mantener la disciplina

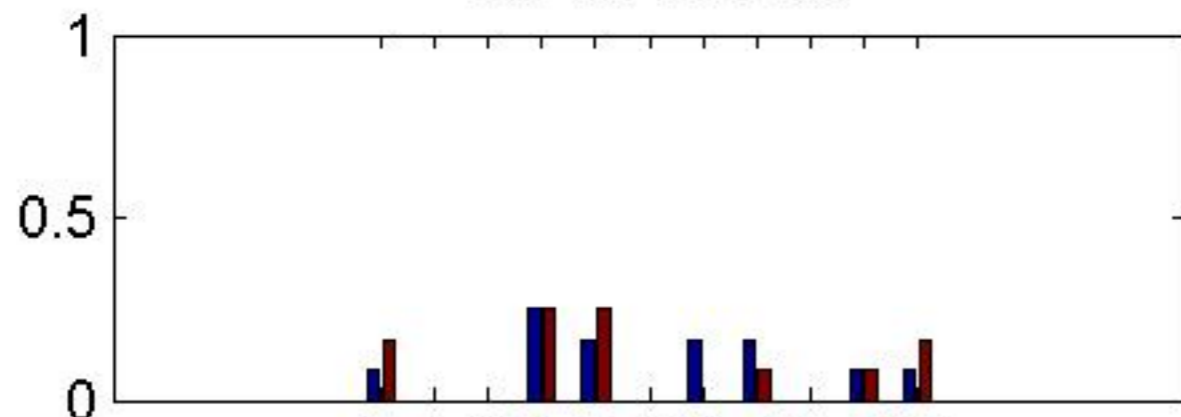
Global/Chico/Chica



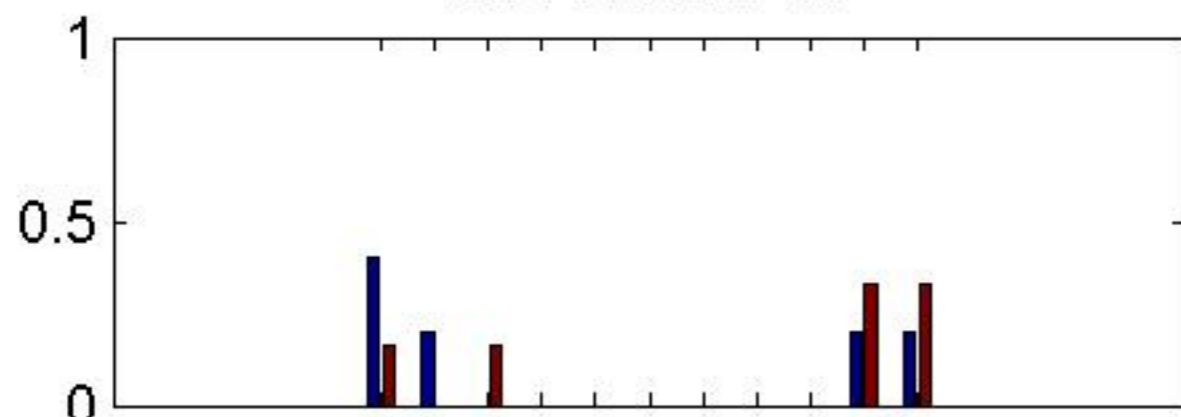
Global/1B Pre/1C Pre



1B Pre/1B Pos

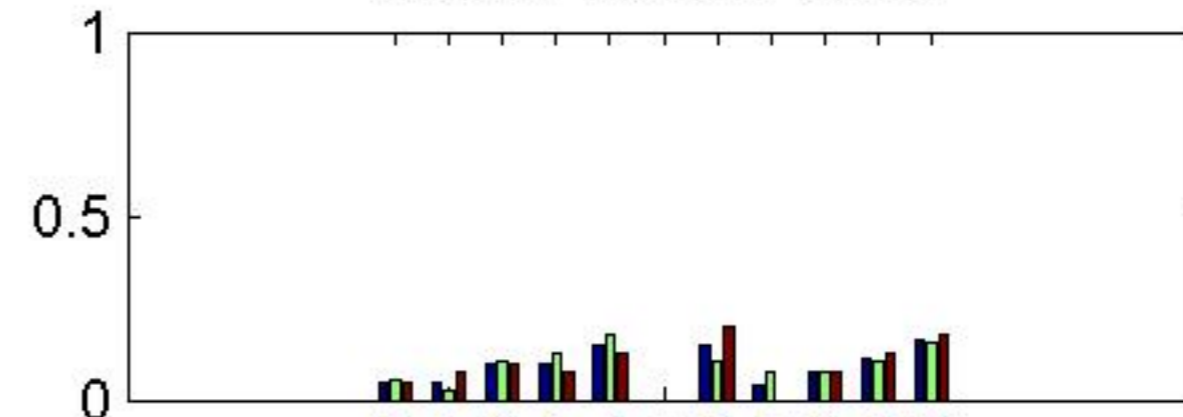


2B Pre/2B Pos

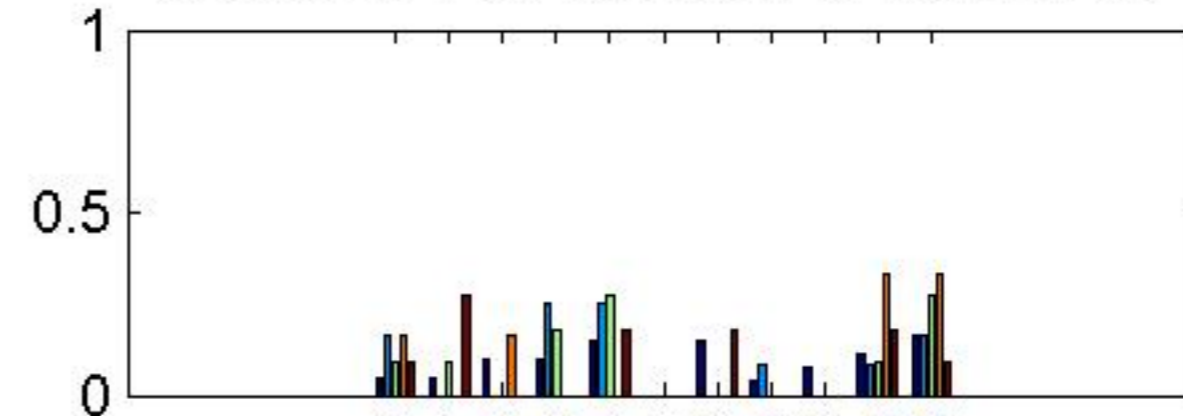


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

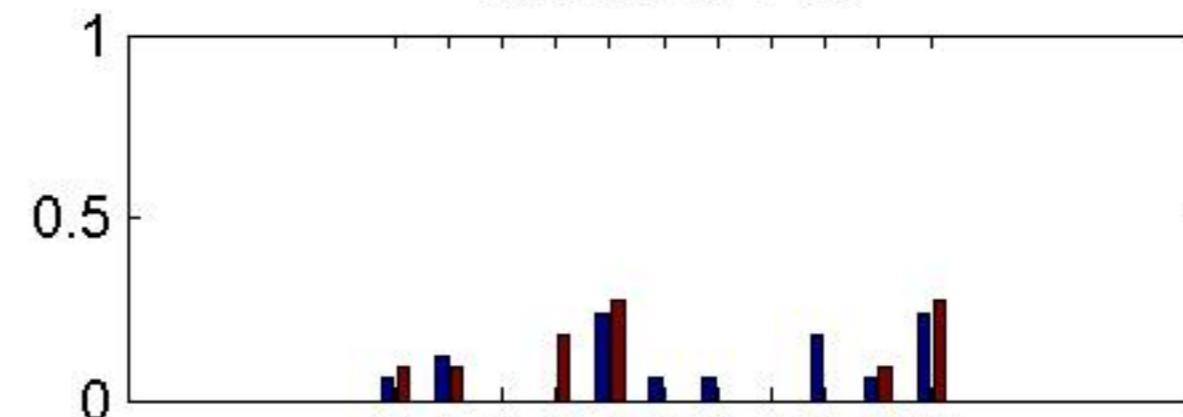
Global/Pretest/Posttest



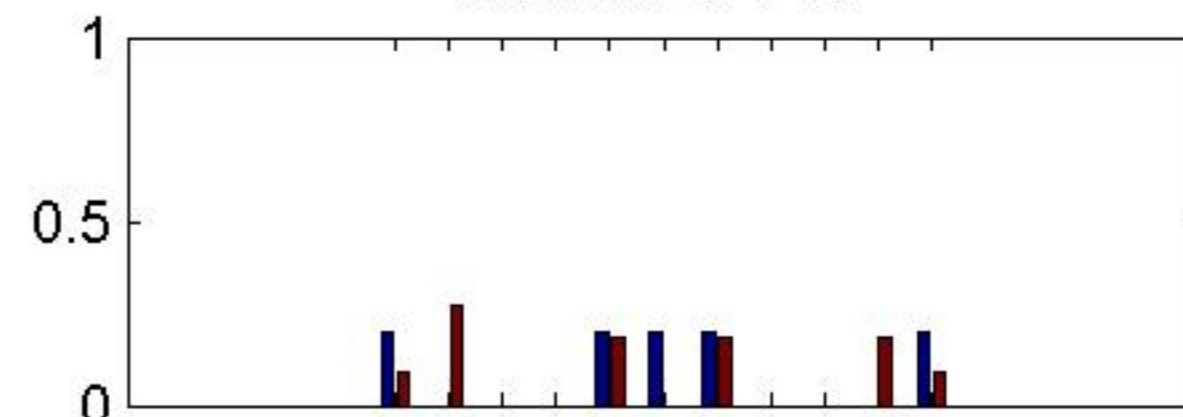
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos



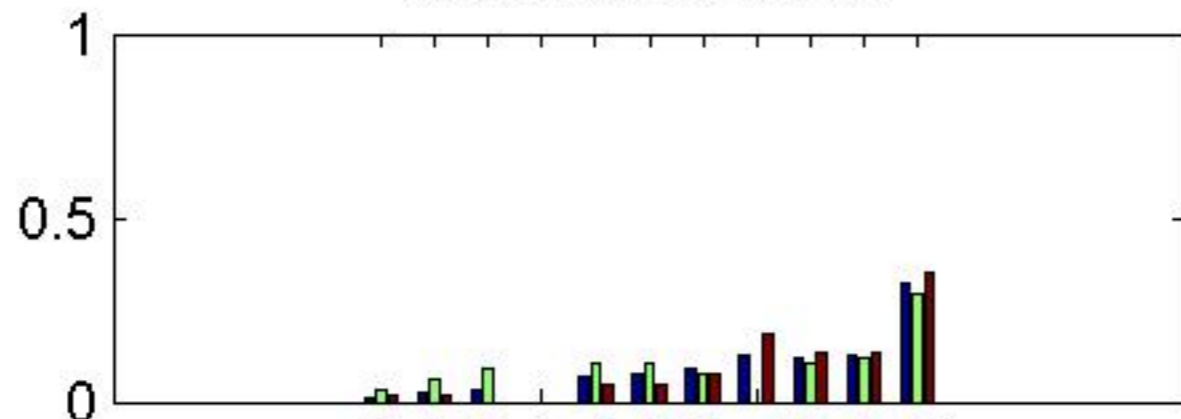
2C Pre/2C Pos



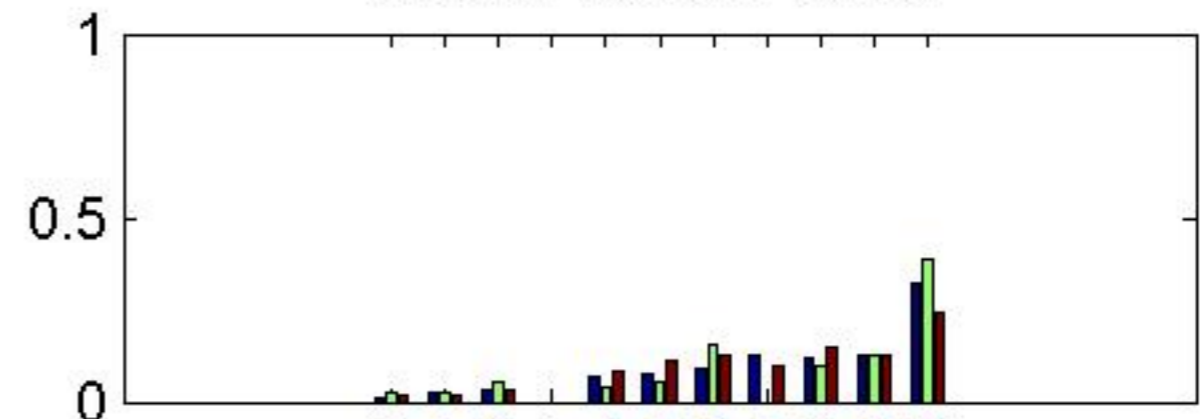
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso

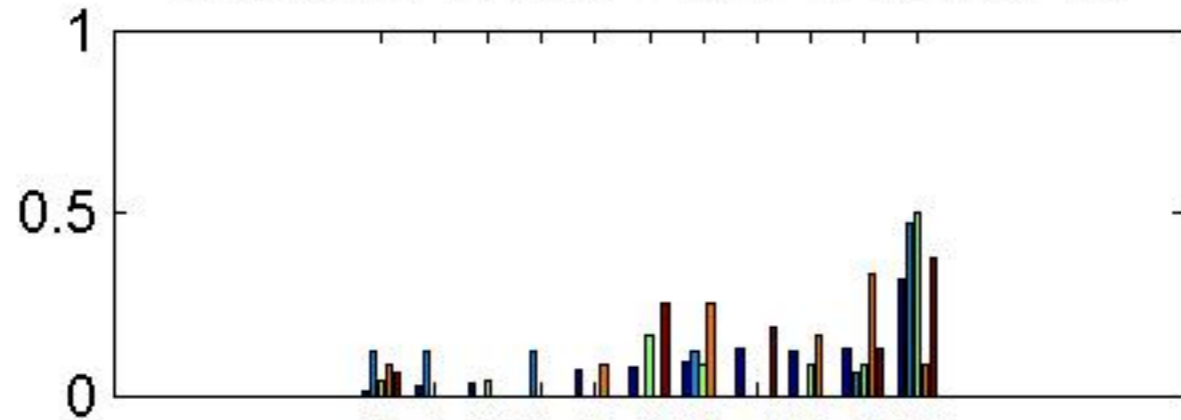
Global/Chico/Chica



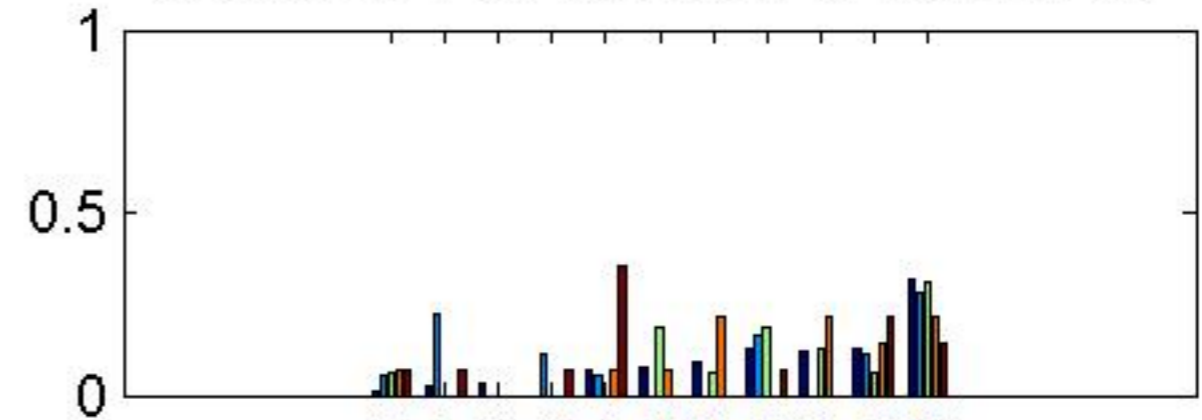
Global/Pretest/Posttest



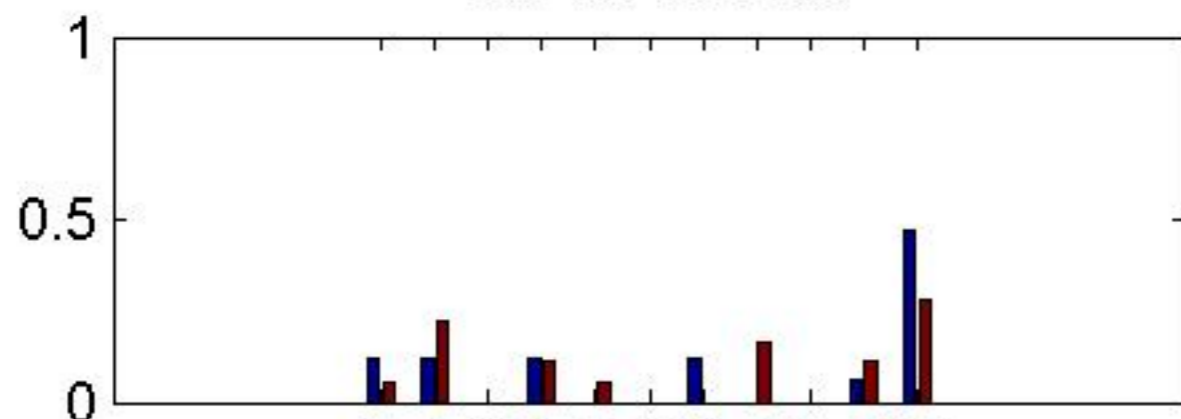
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



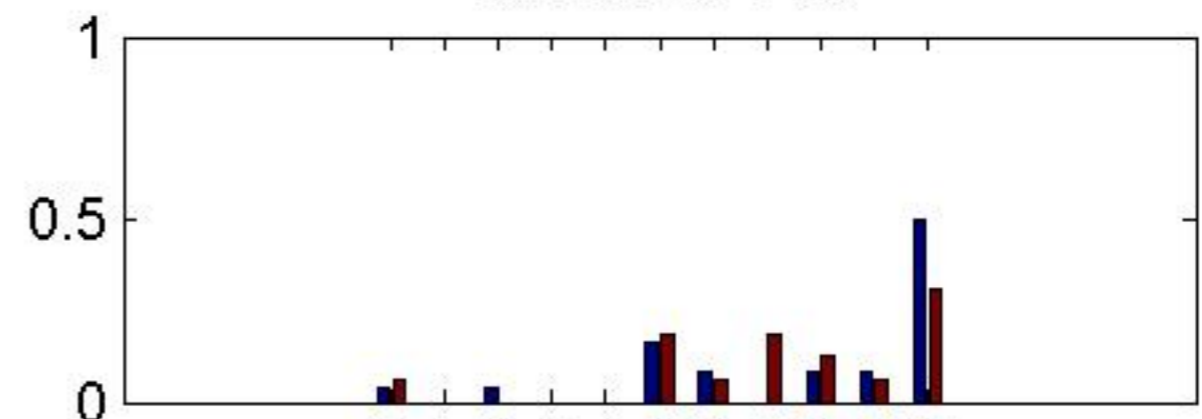
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



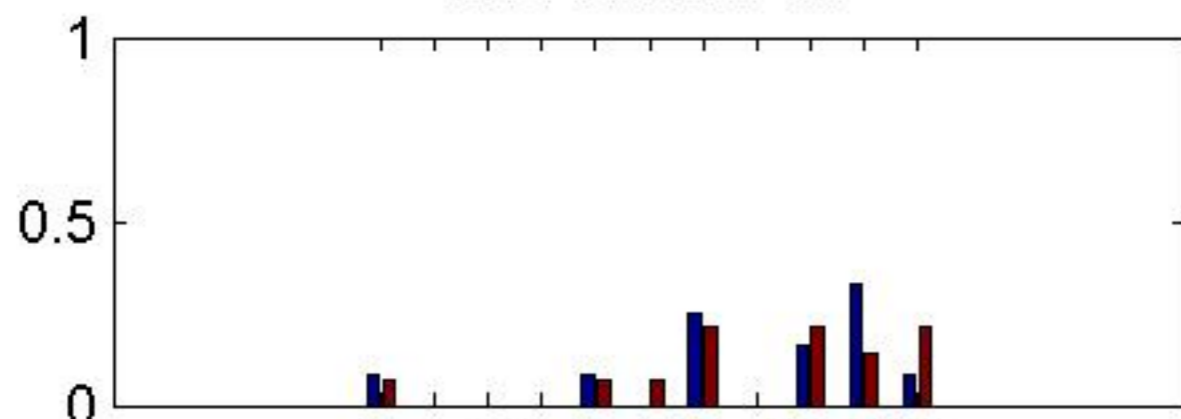
1B Pre/1B Pos



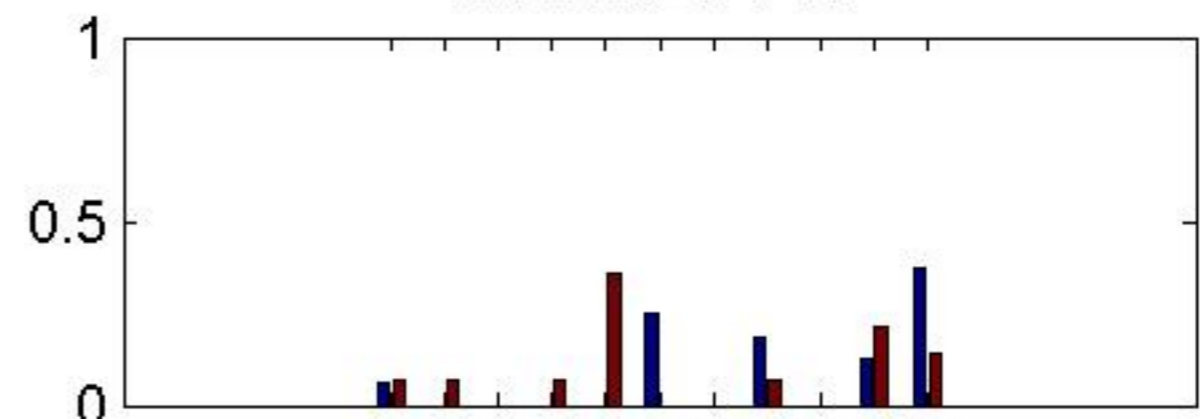
1C Pre/1C Pos



2B Pre/2B Pos

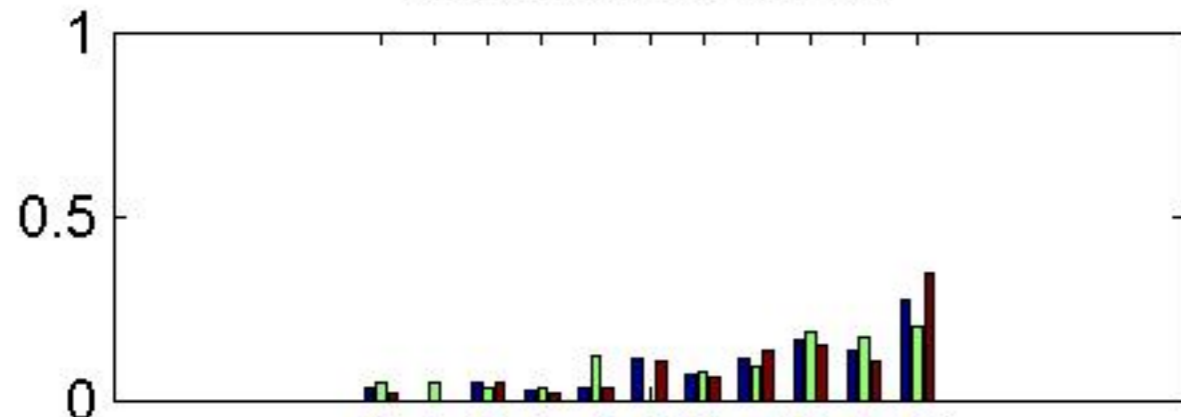


2C Pre/2C Pos

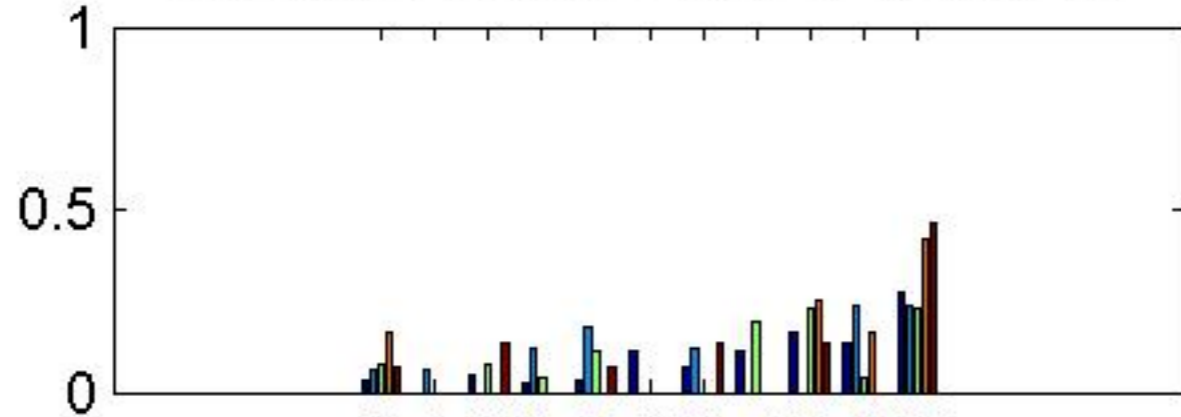


11. Hacer las clases de tal manera que atendamos y comprendamos lo que hacemos bien y/o mal

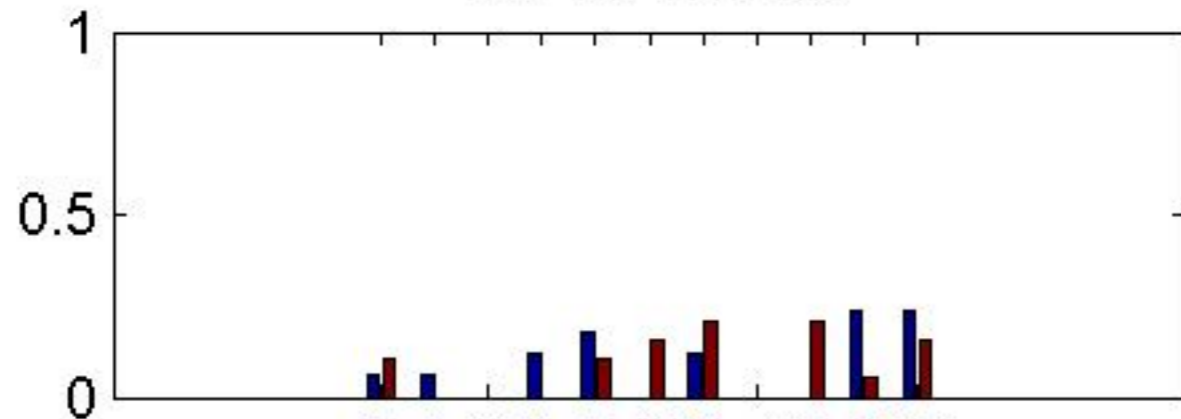
Global/Chico/Chica



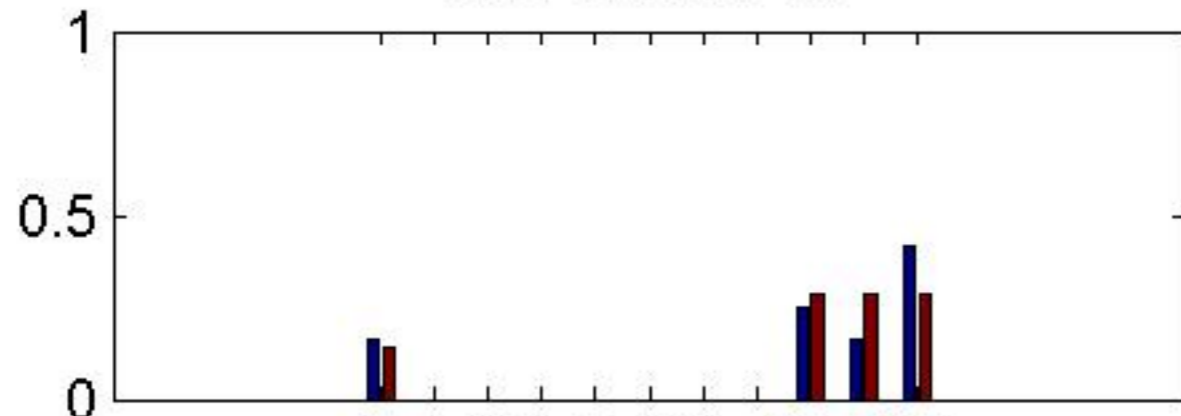
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



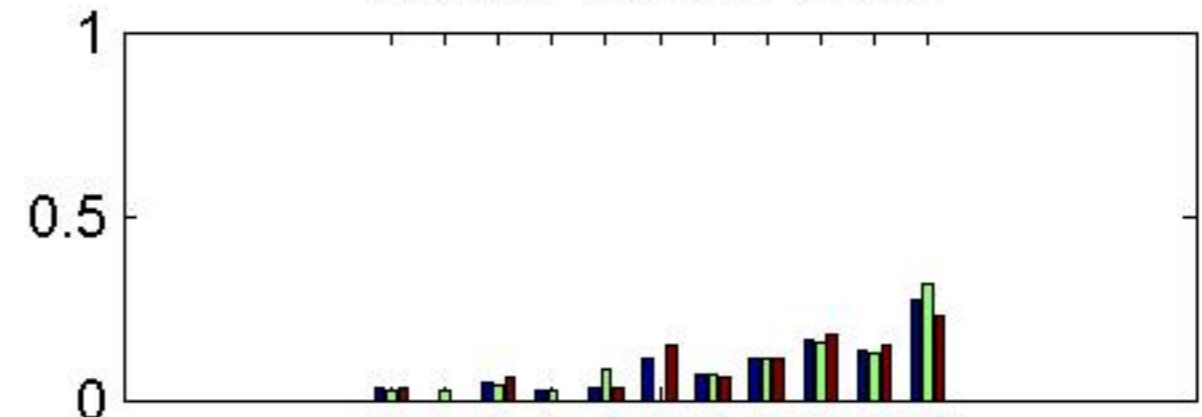
1B Pre/1B Pos



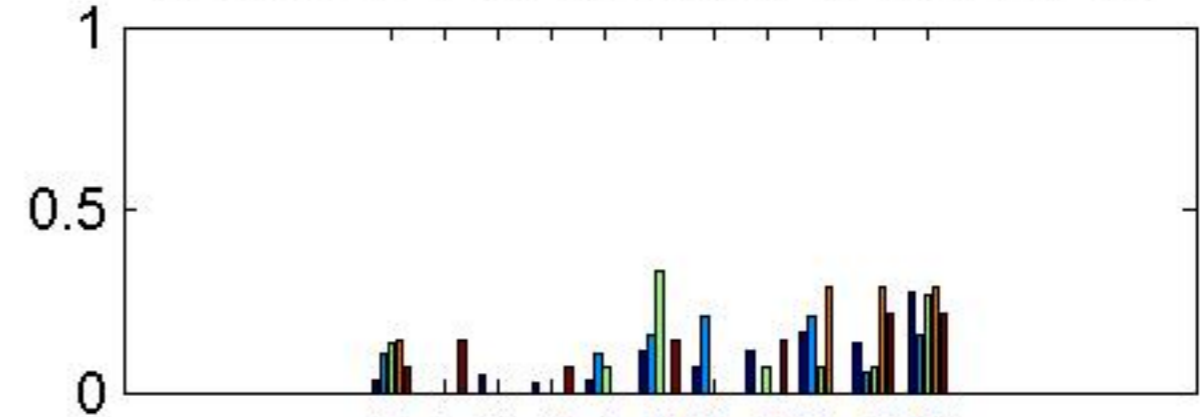
2B Pre/2B Pos



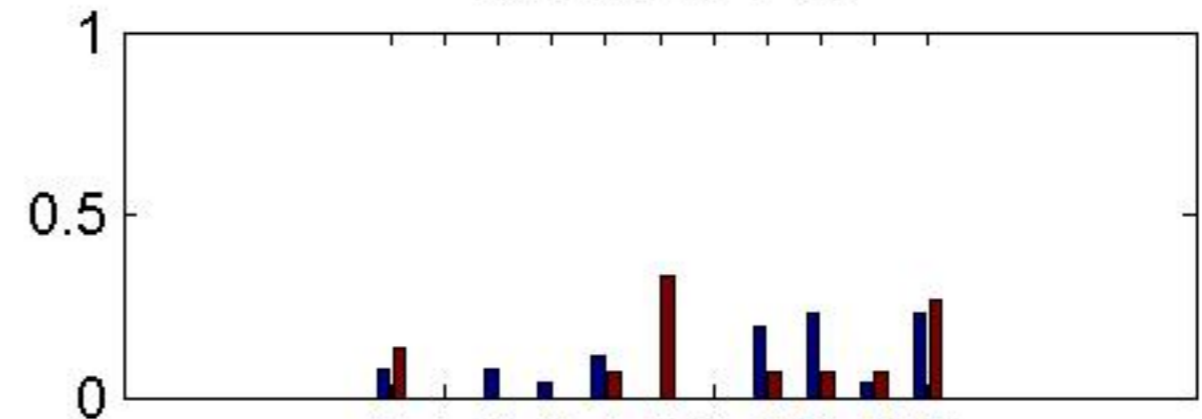
Global/Pretest/Postest



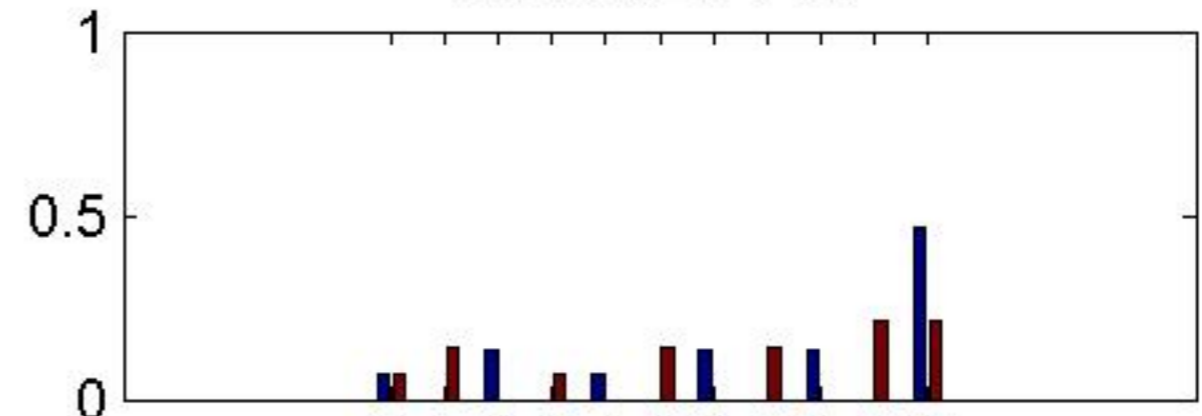
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

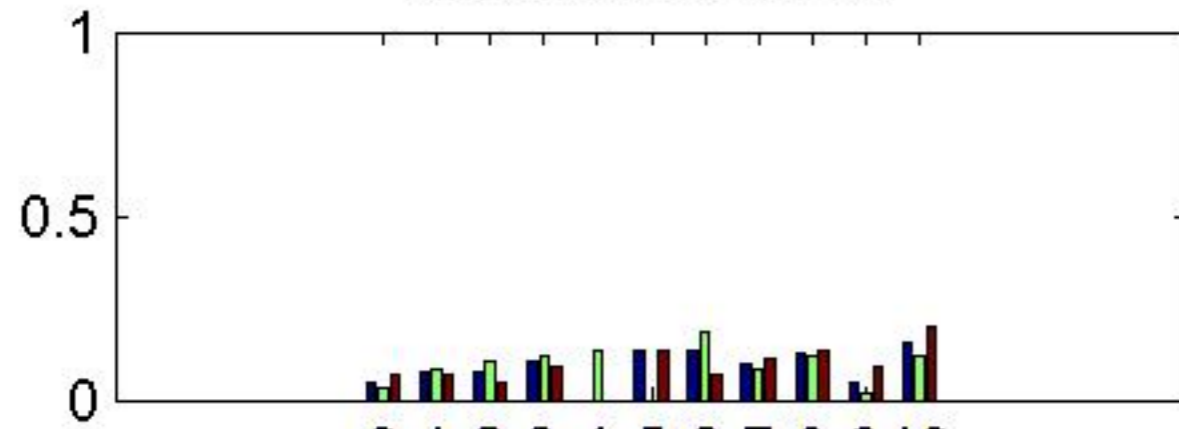


2C Pre/2C Pos

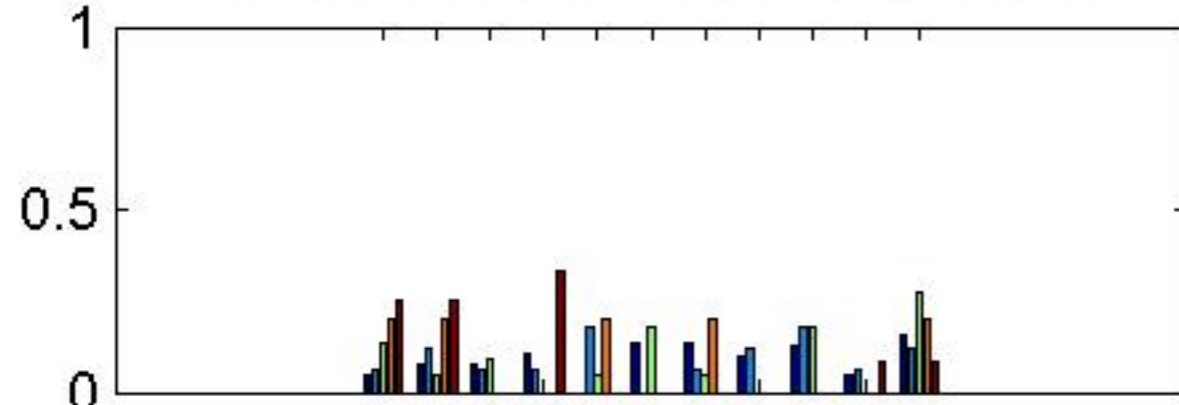


12. Nos hace sentirnos incómodos cuando somos indisciplinados

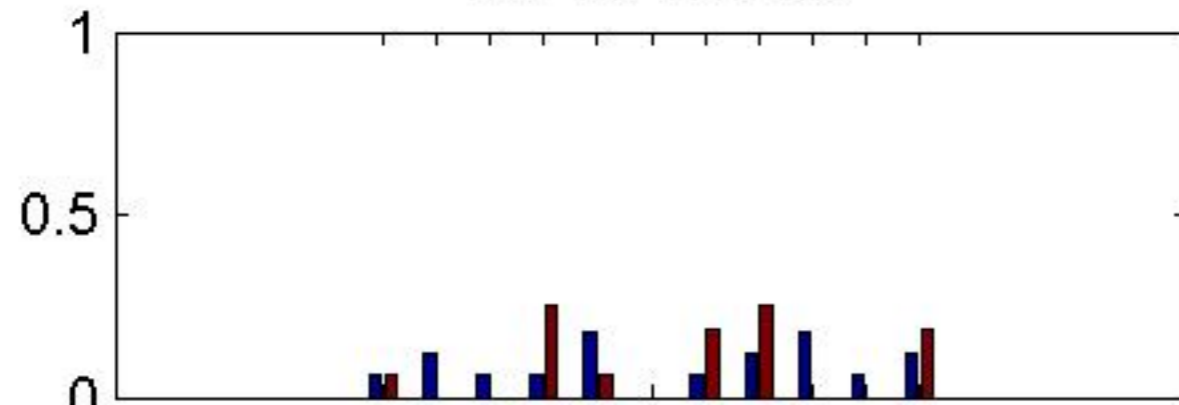
Global/Chico/Chica



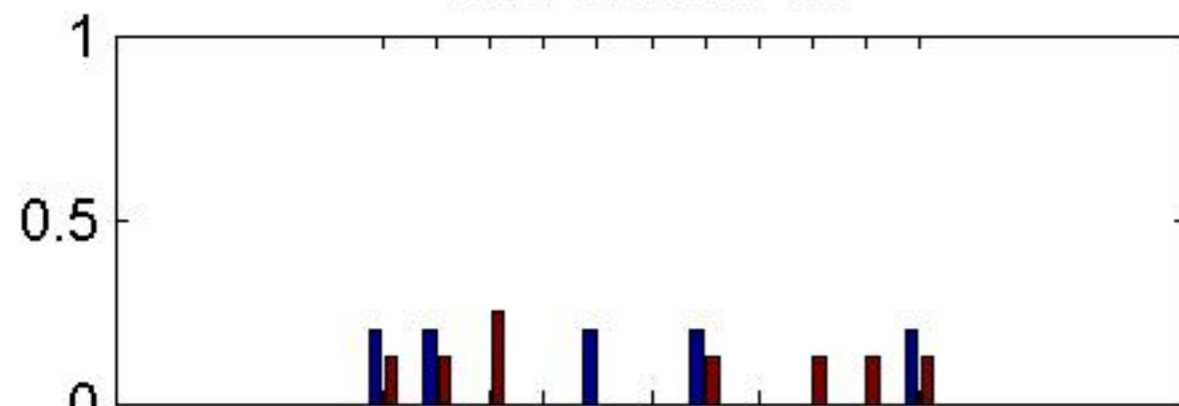
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

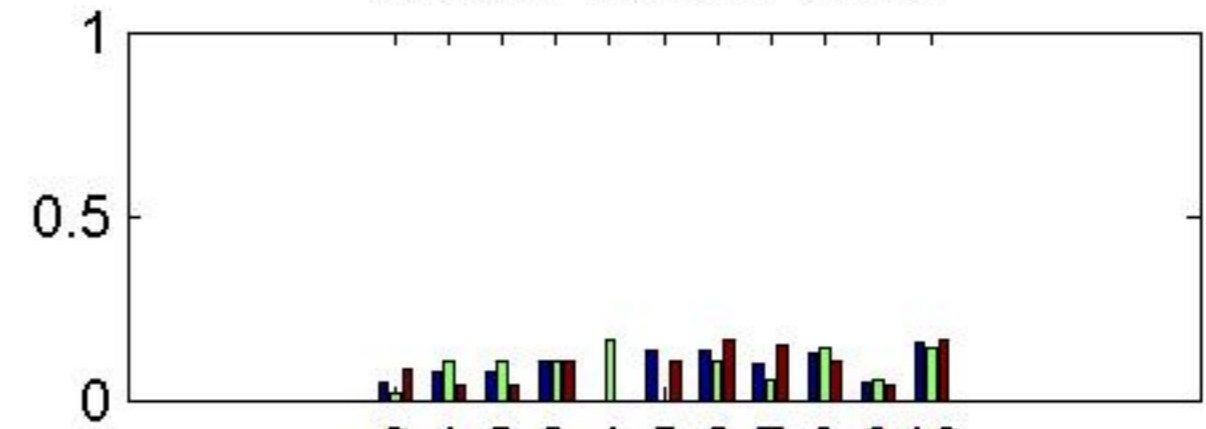


2B Pre/2B Pos

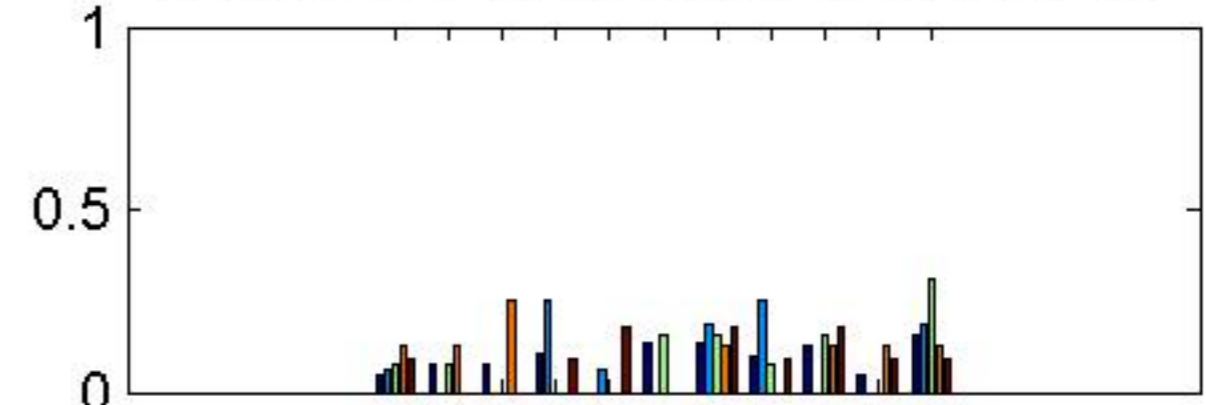


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

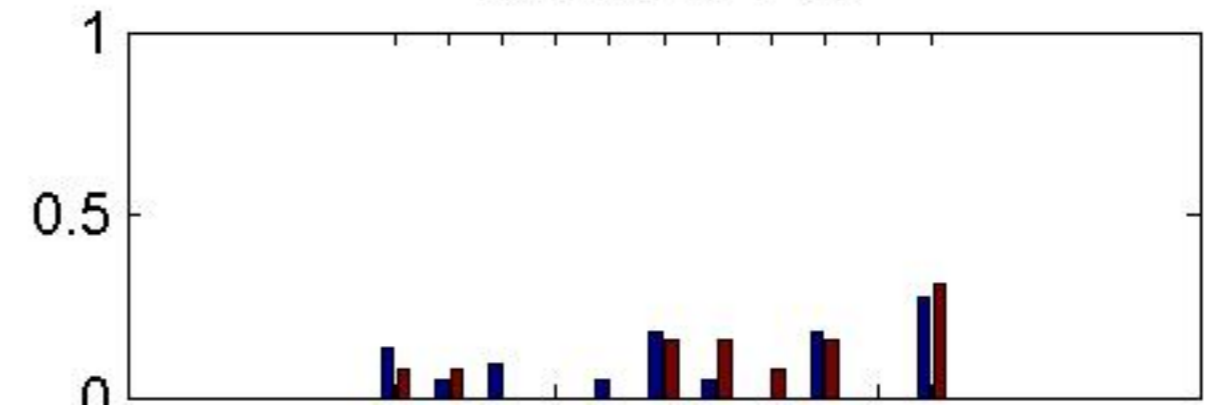
Global/Pretest/Postest



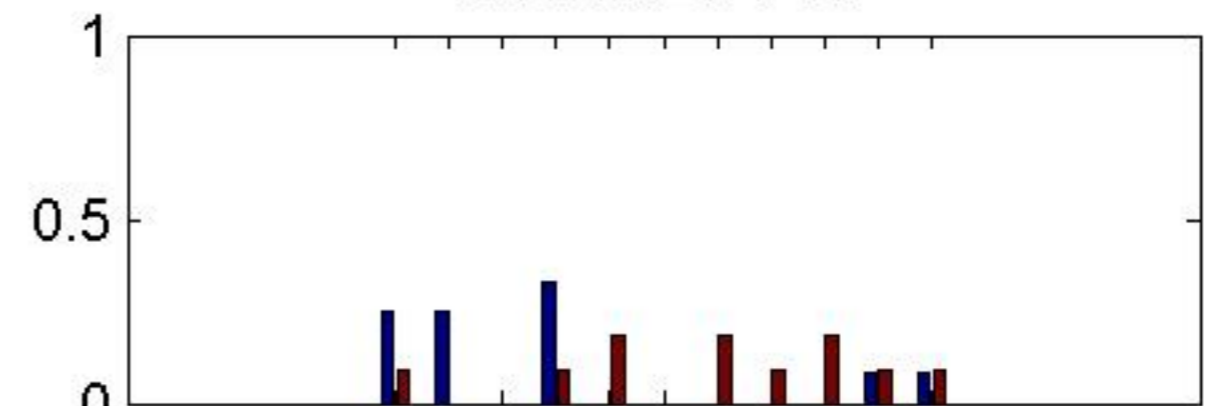
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



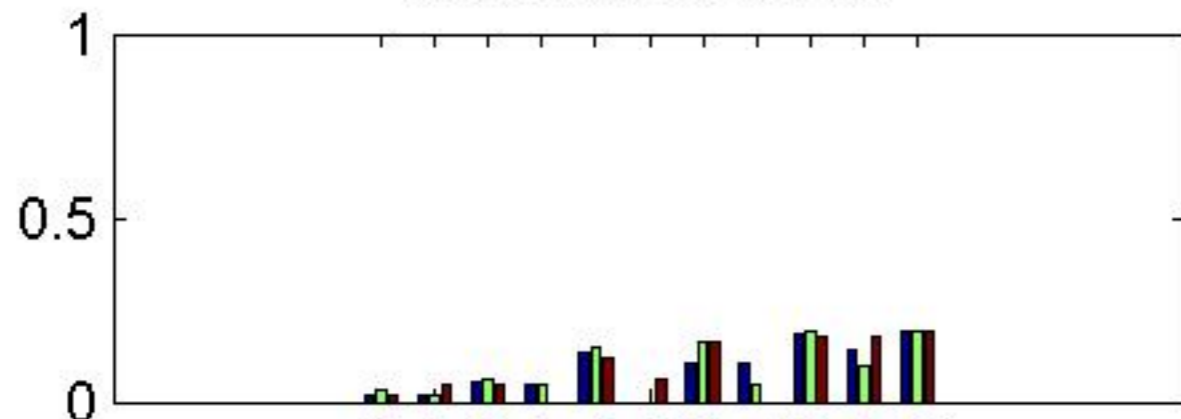
2C Pre/2C Pos



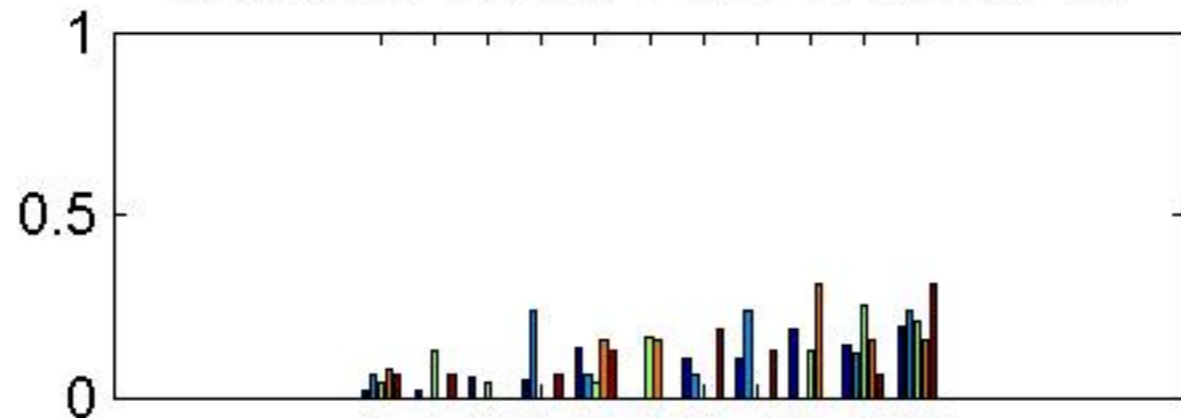
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Nos ayuda a comprender a los demás

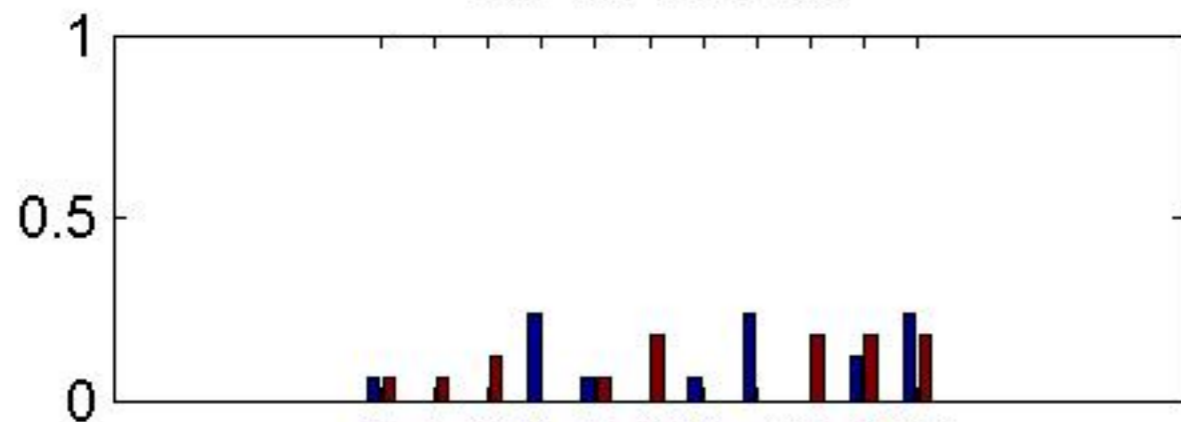
Global/Chico/Chica



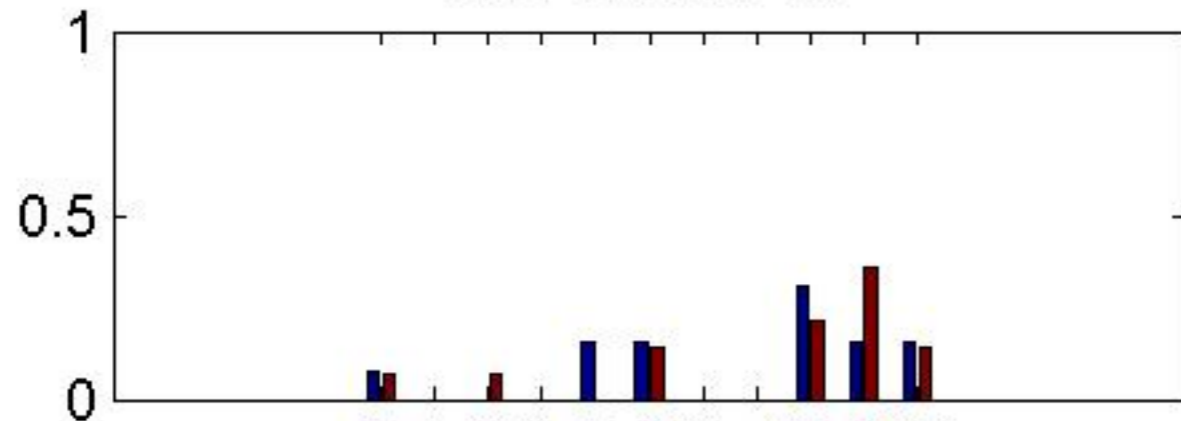
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

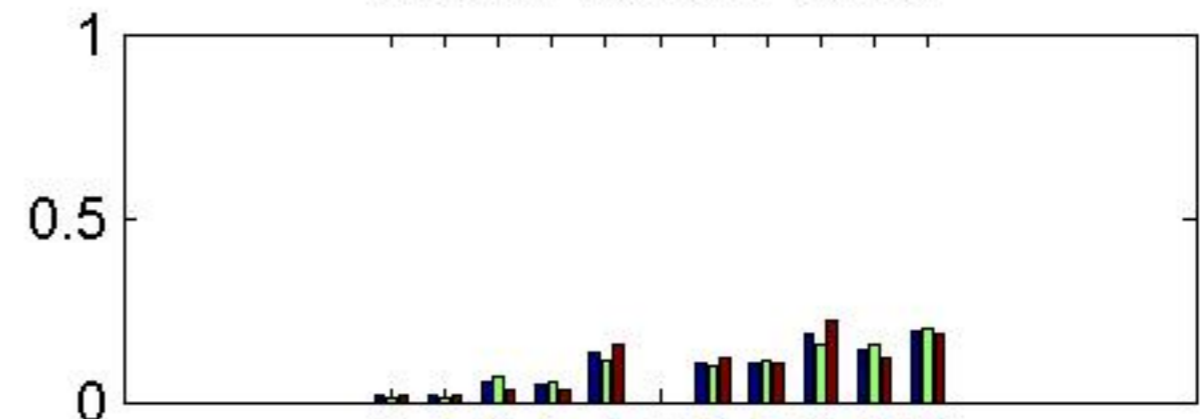


2B Pre/2B Pos

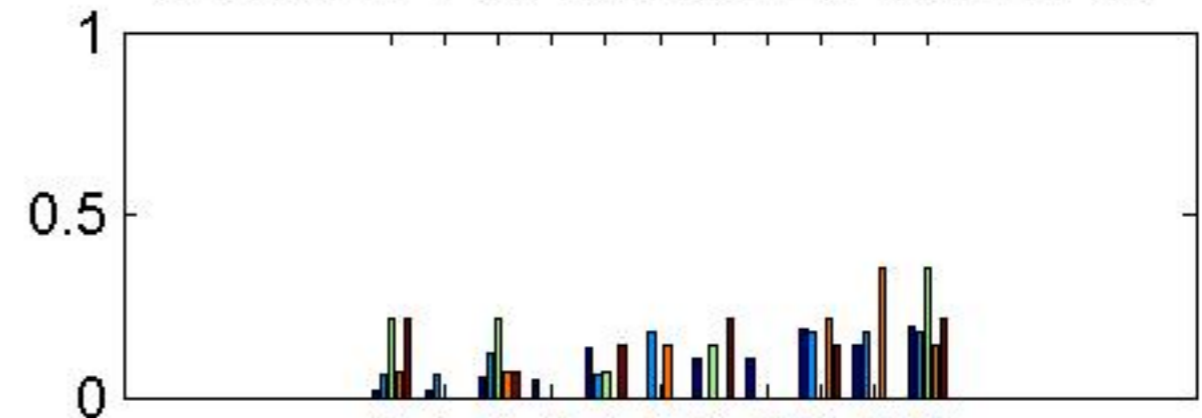


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

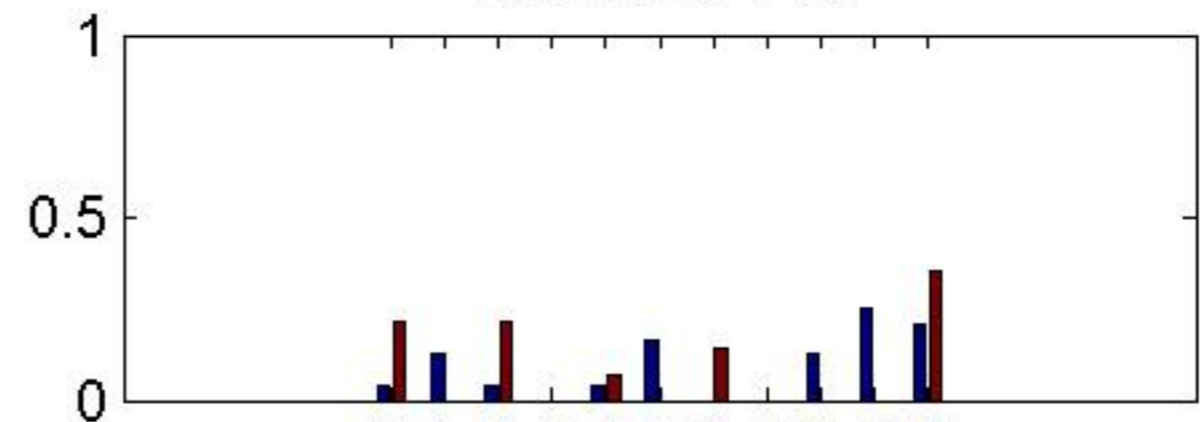
Global/Pretest/Postest



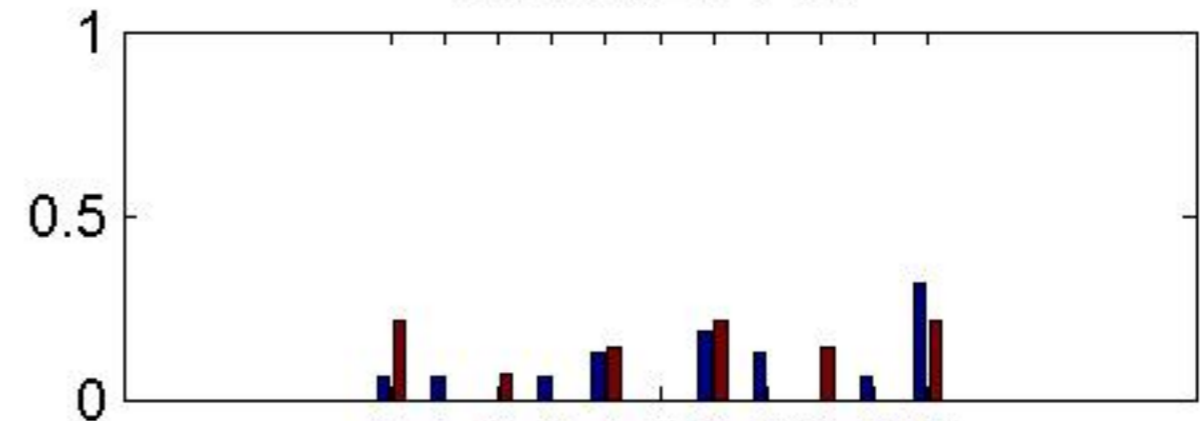
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



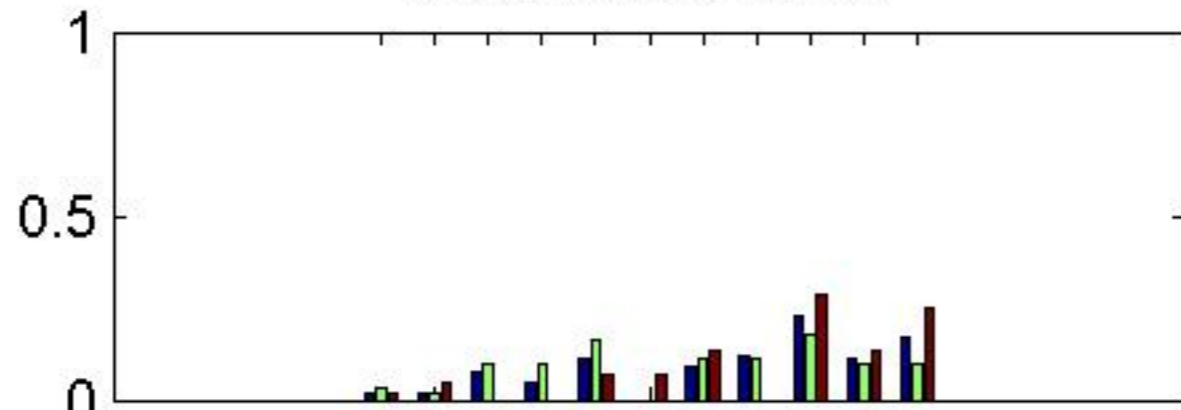
2C Pre/2C Pos



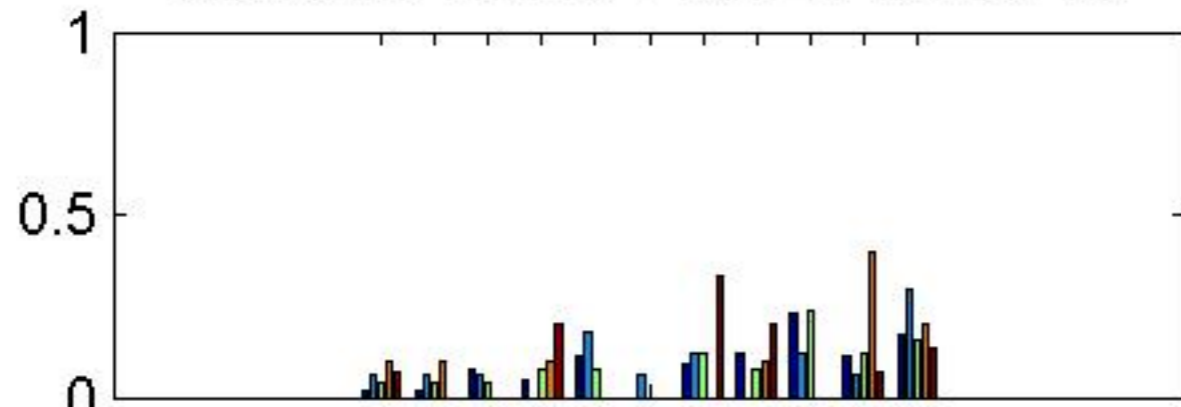
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Nos recuerda que hemos asumido ser indisciplinados

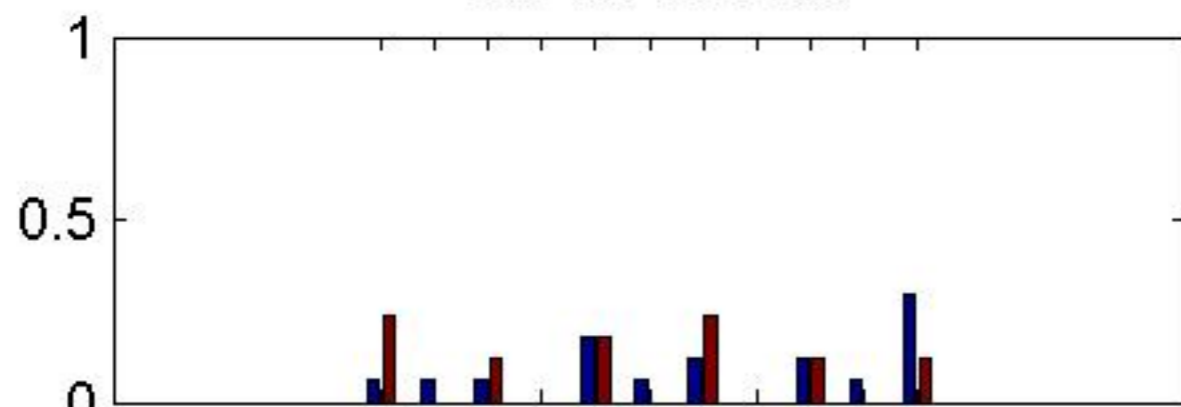
Global/Chico/Chica



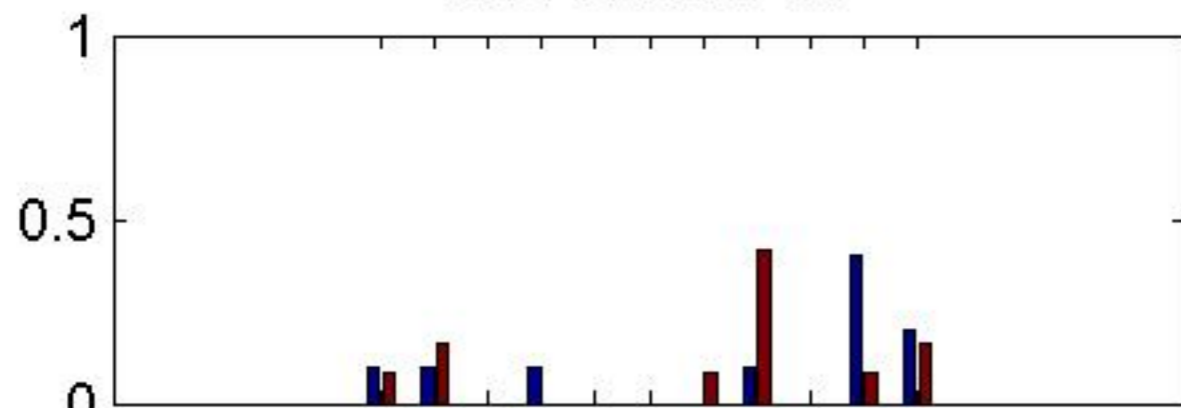
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

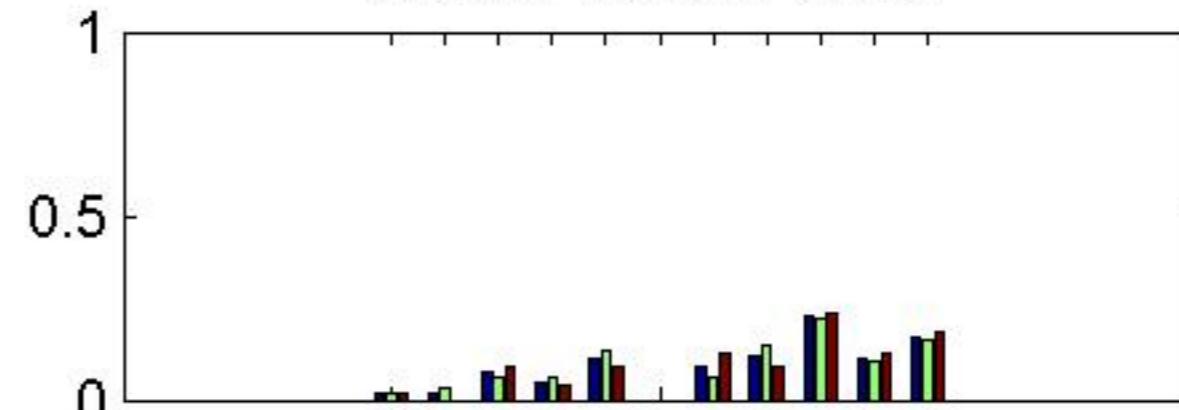


2B Pre/2B Pos

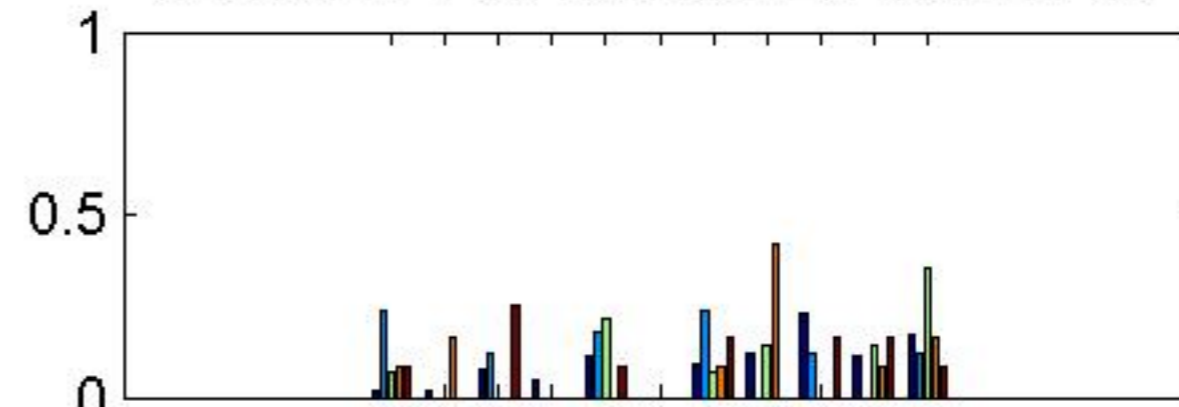


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

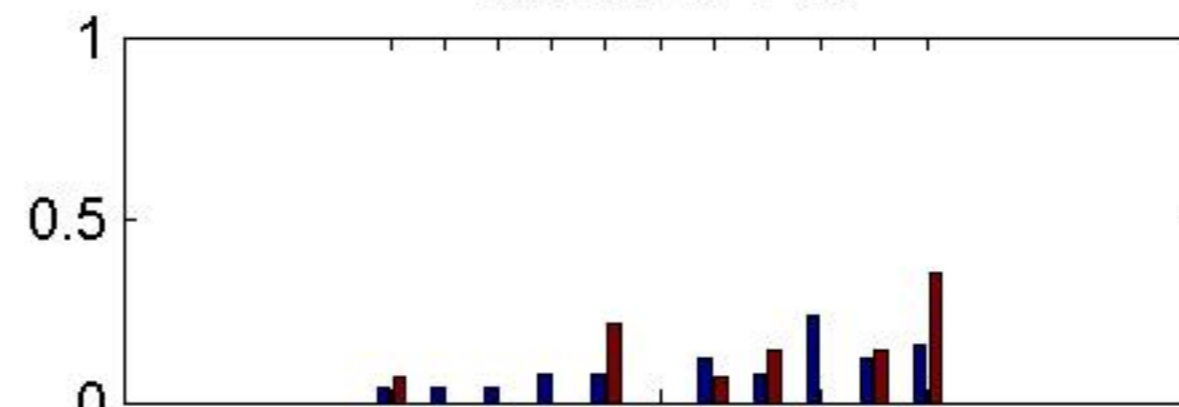
Global/Pretest/Posttest



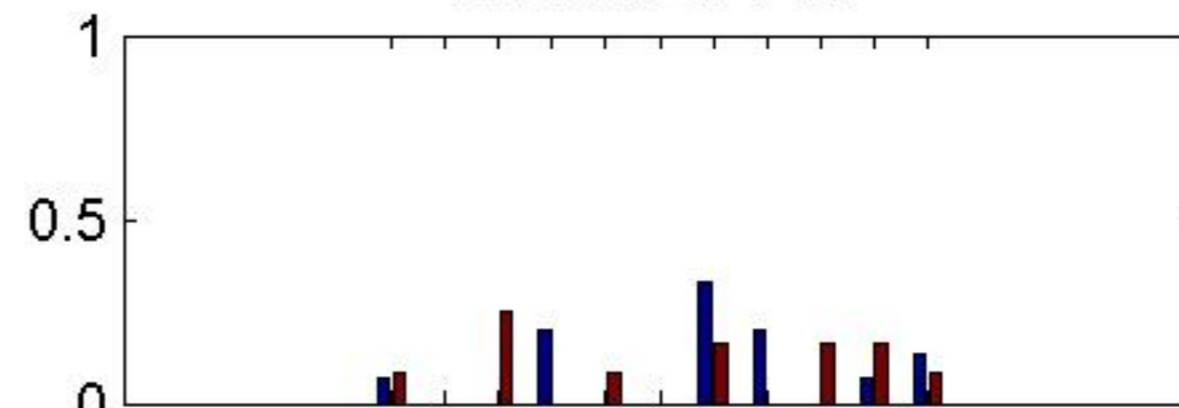
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



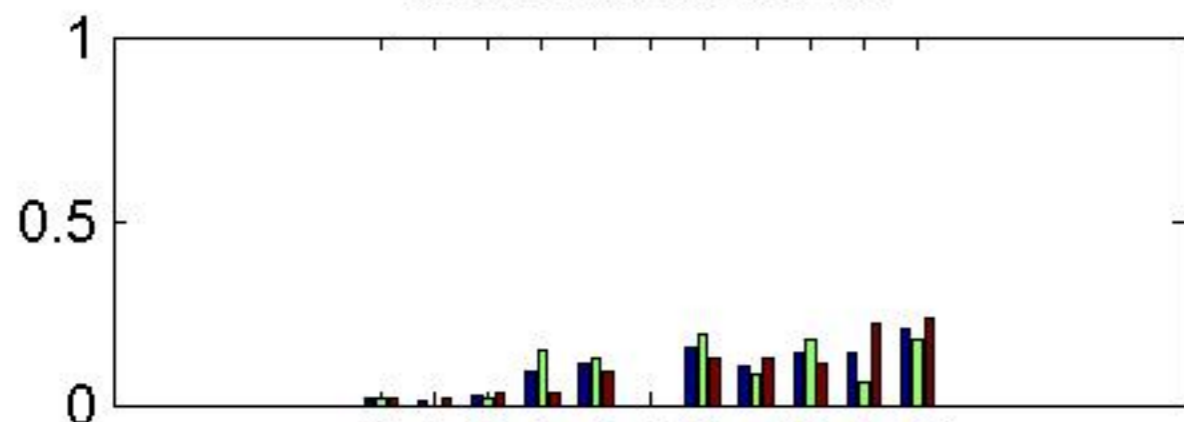
2C Pre/2C Pos



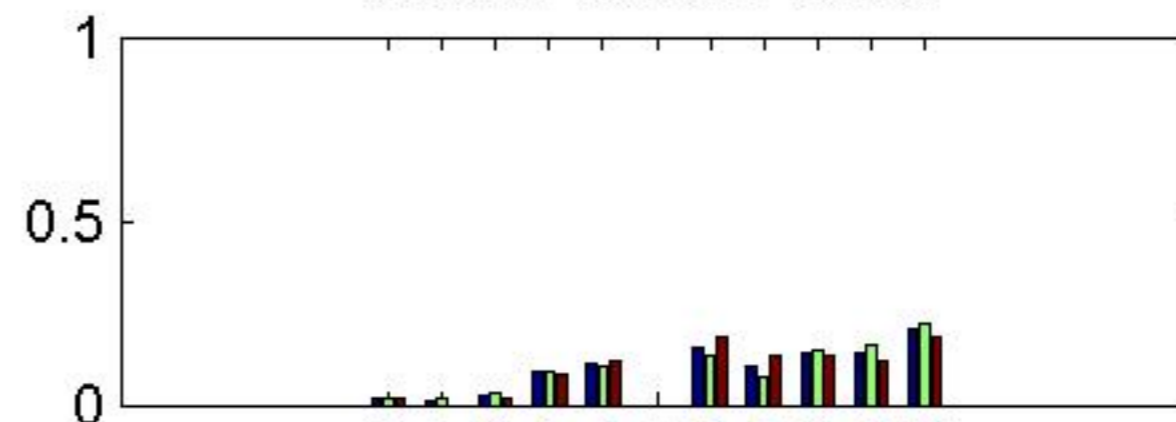
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Hacer las clases emocionantes

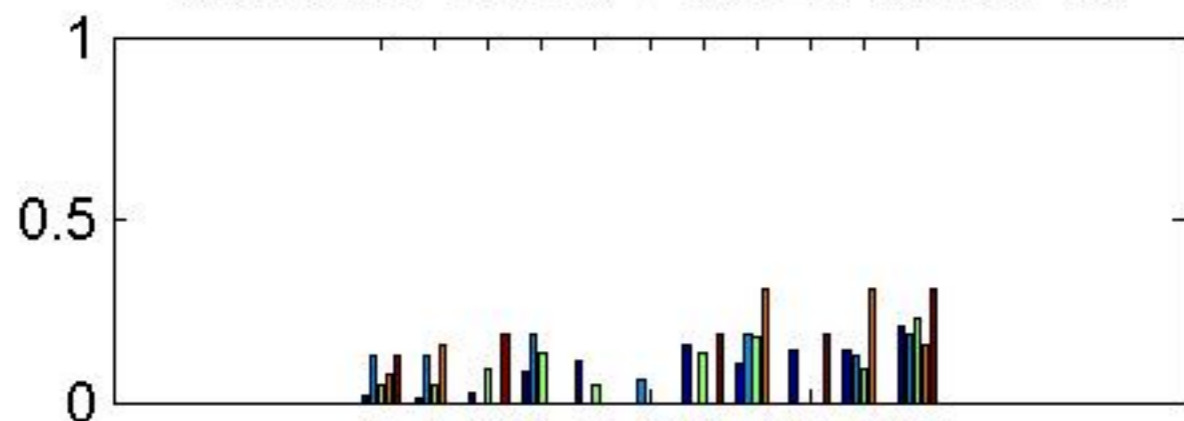
Global/Chico/Chica



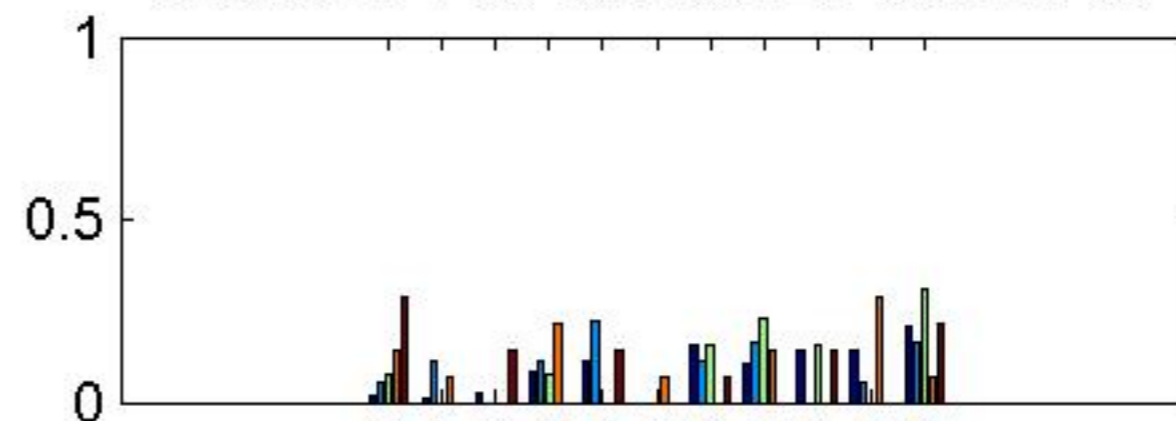
Global/Pretest/Posttest



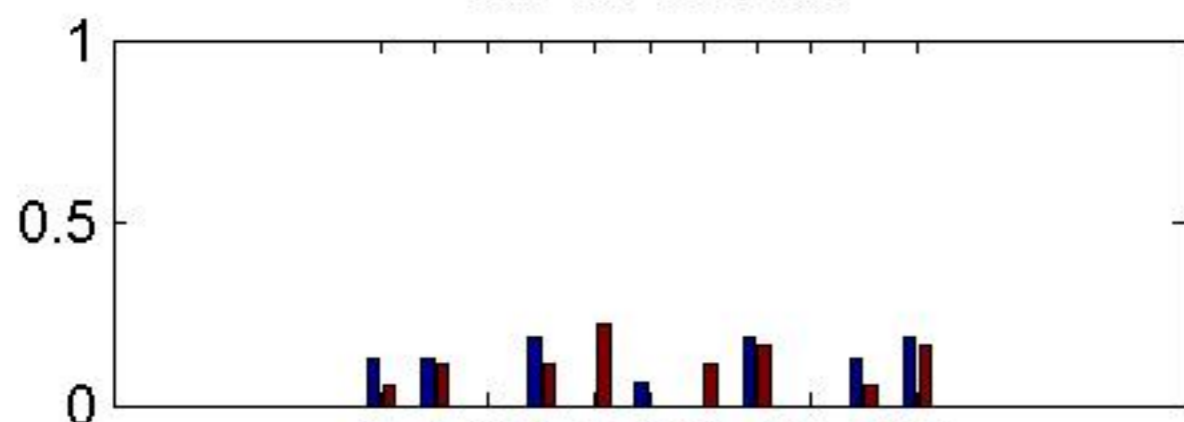
Global/1B Pre/1C Pre



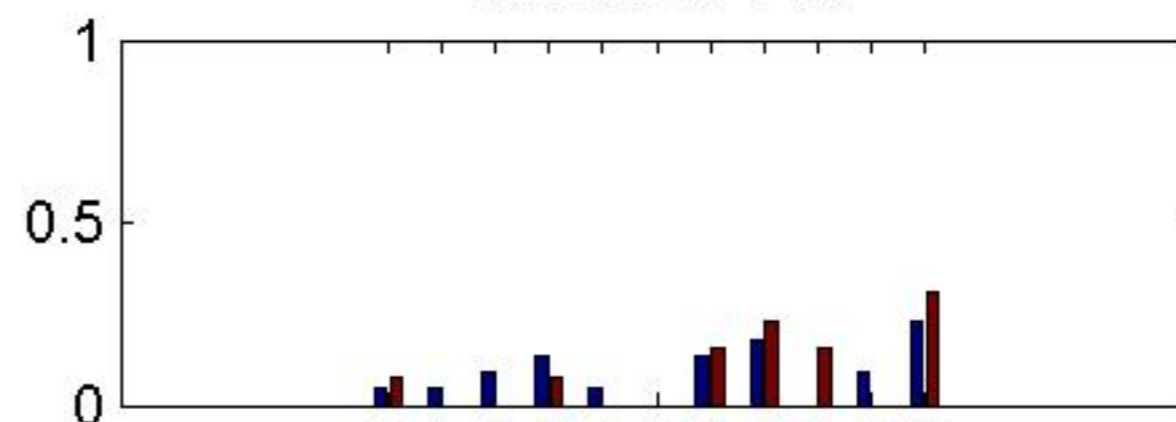
Global/1B Pos/1C Pos



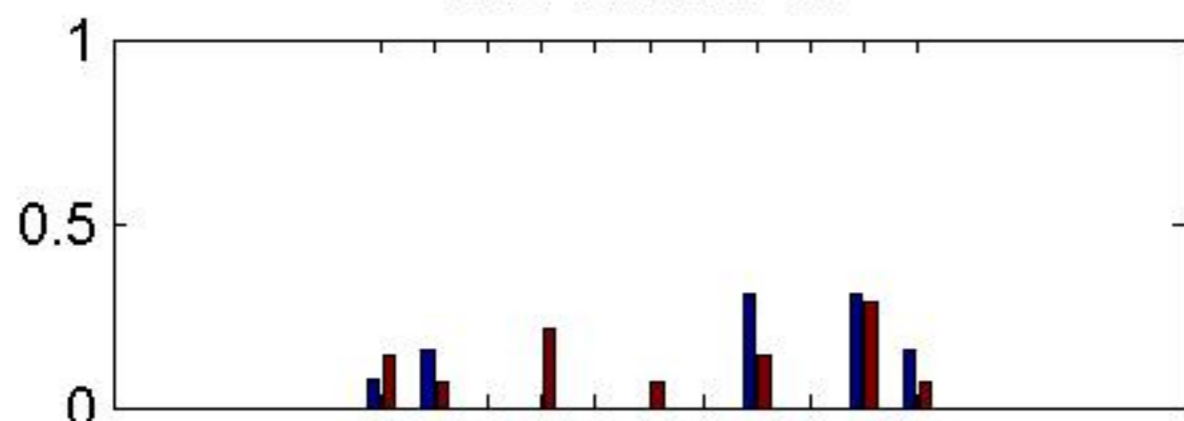
1B Pre/1B Pos



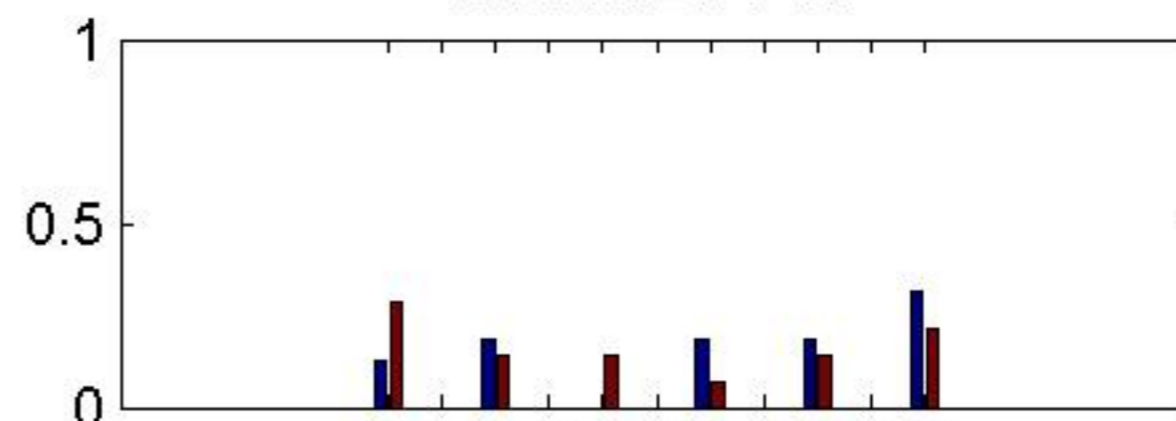
1C Pre/1C Pos



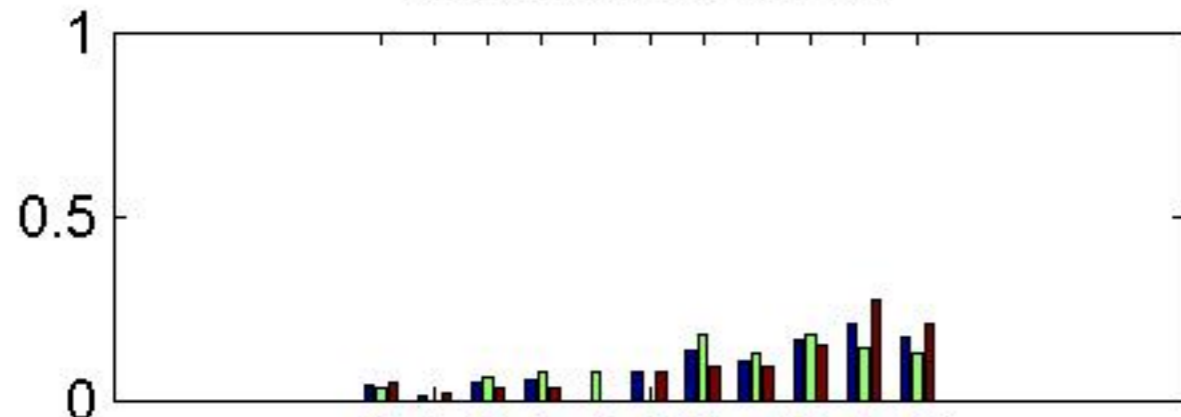
2B Pre/2B Pos



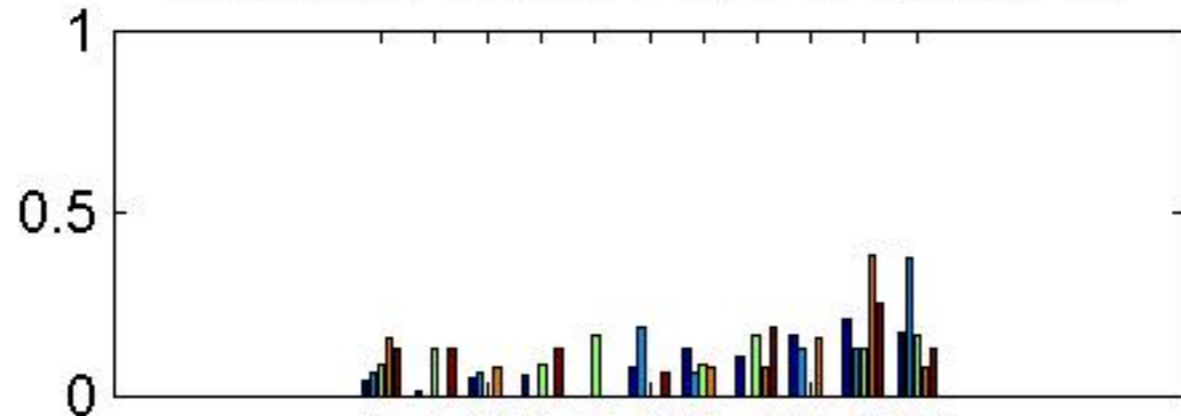
2C Pre/2C Pos



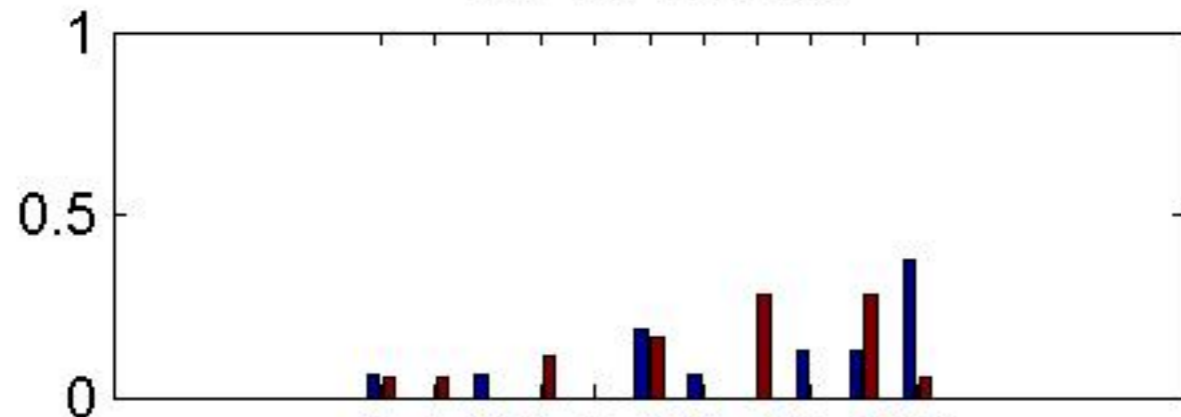
16. Atrae nuestra atención para hacernos complender que es importante hacerlo bien
 Global/Chico/Chica



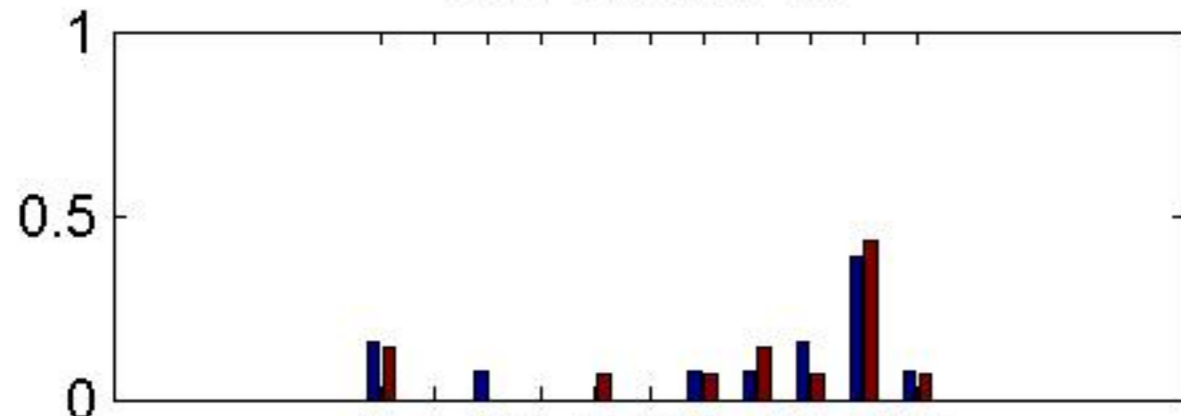
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

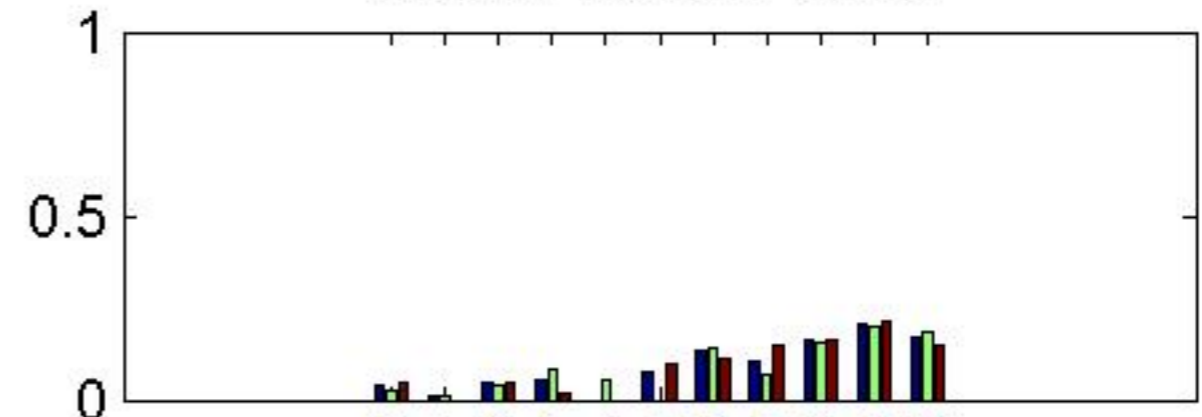


2B Pre/2B Pos

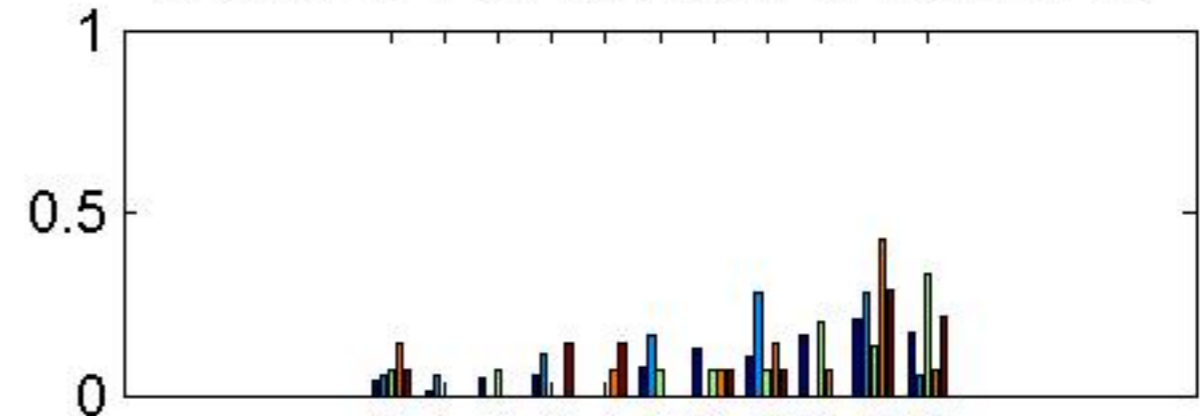


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

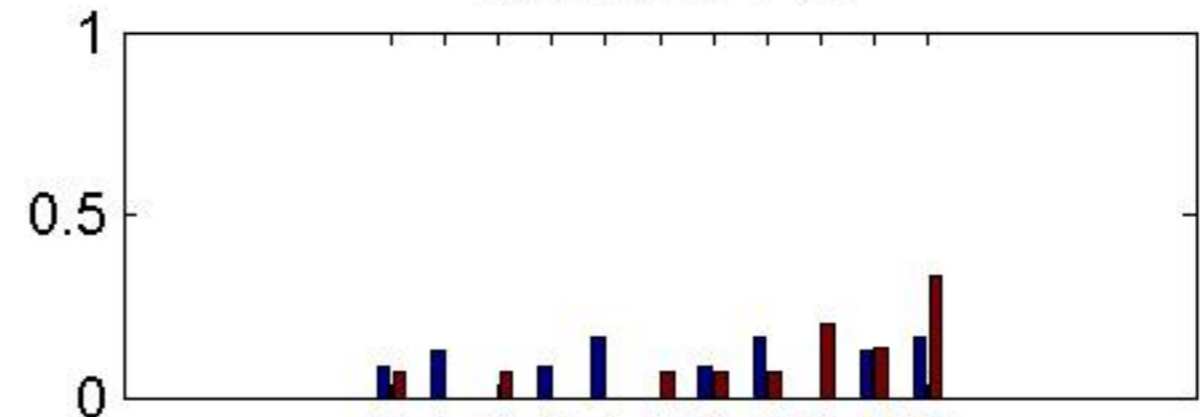
Global/Pretest/Postest



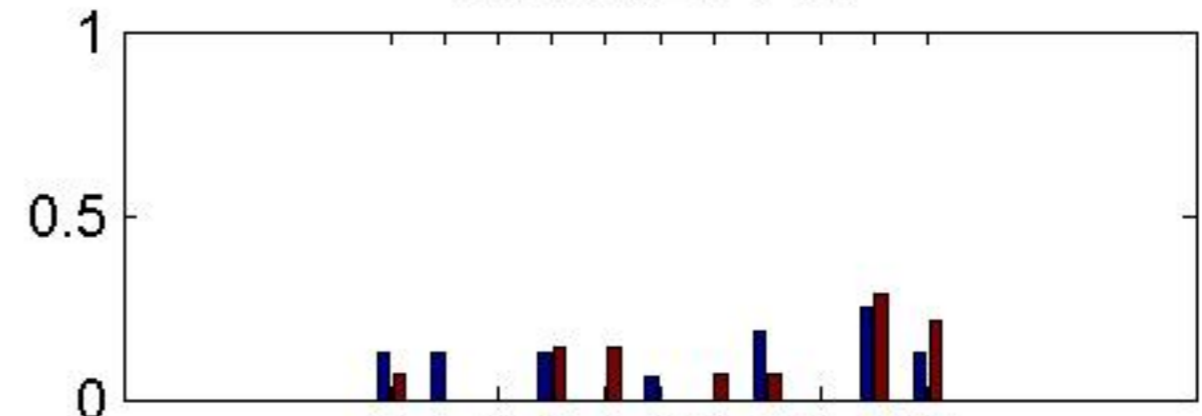
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



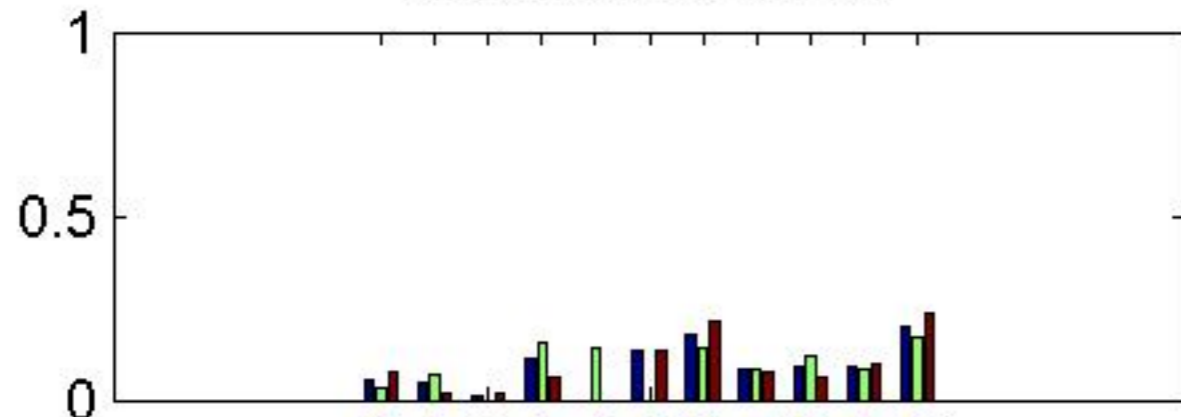
2C Pre/2C Pos



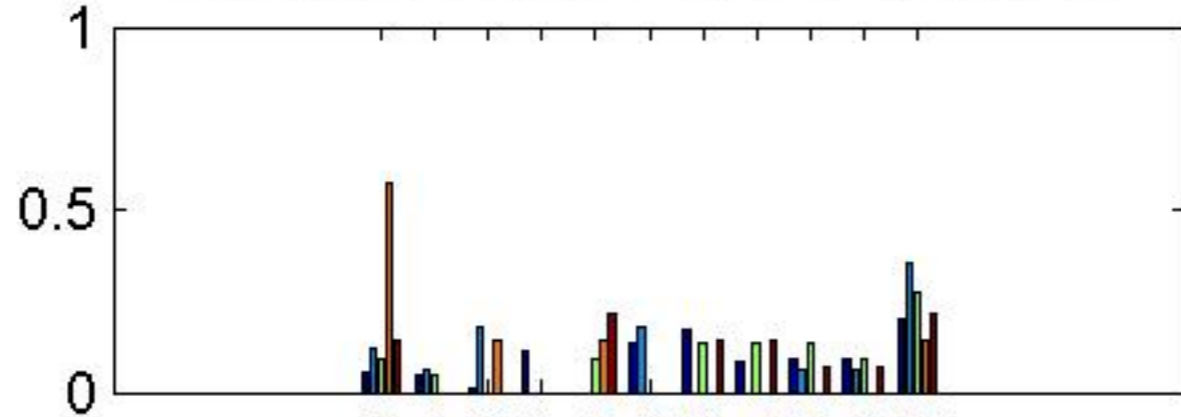
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Nos recuerda que solo aquellos que son disciplinados son considerados buenos estudiantes

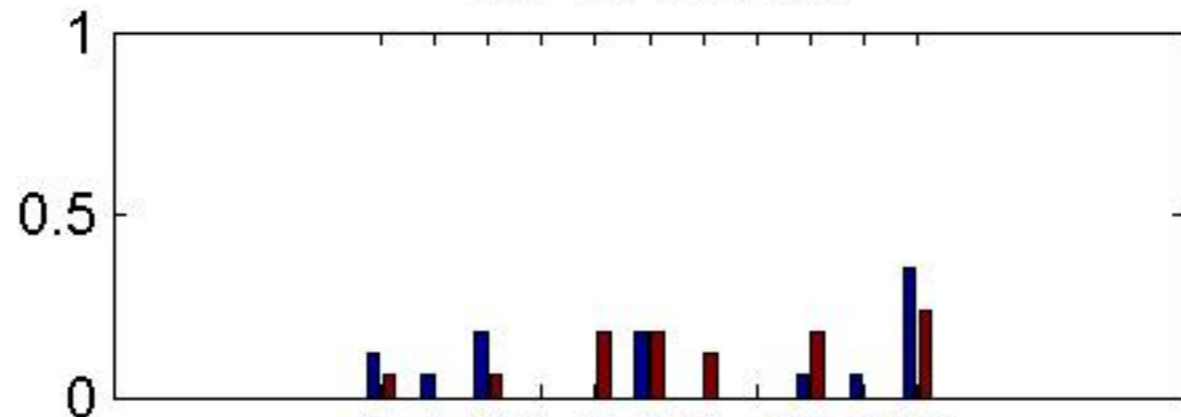
Global/Chico/Chica



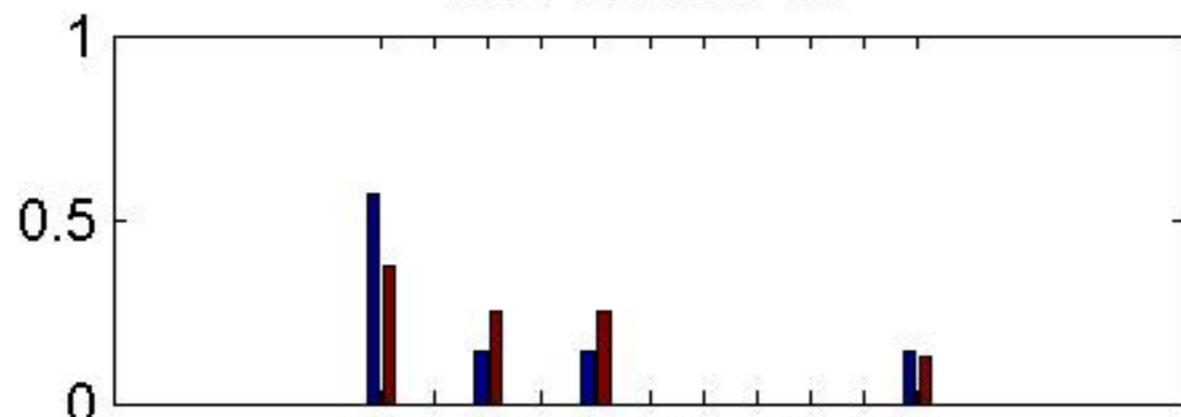
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

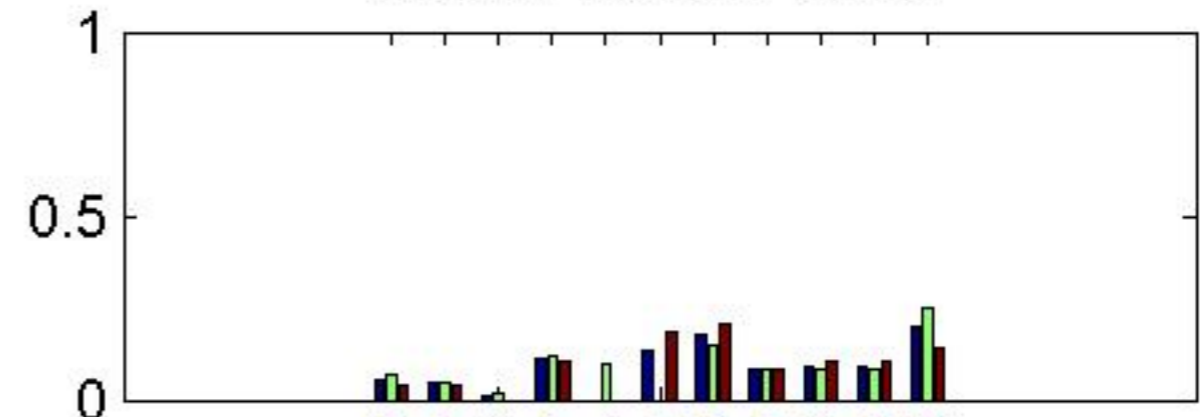


2B Pre/2B Pos

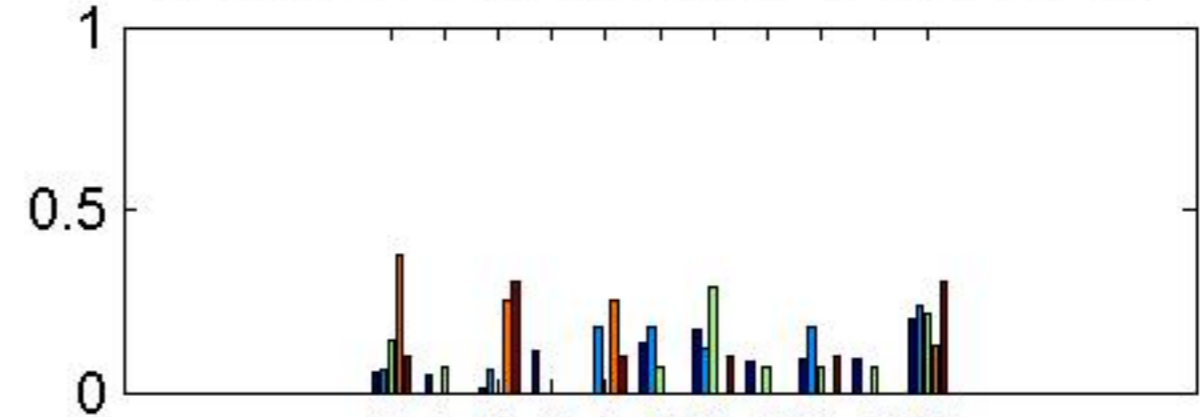


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

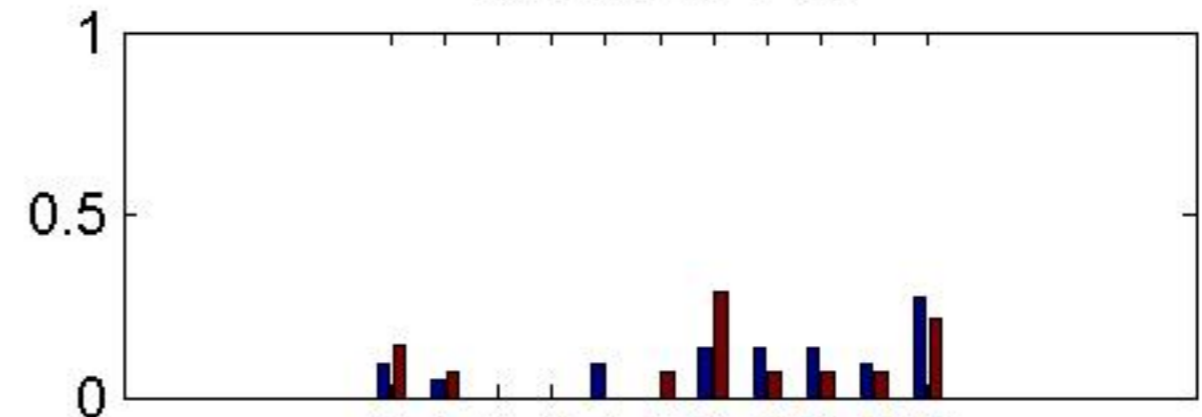
Global/Pretest/Postest



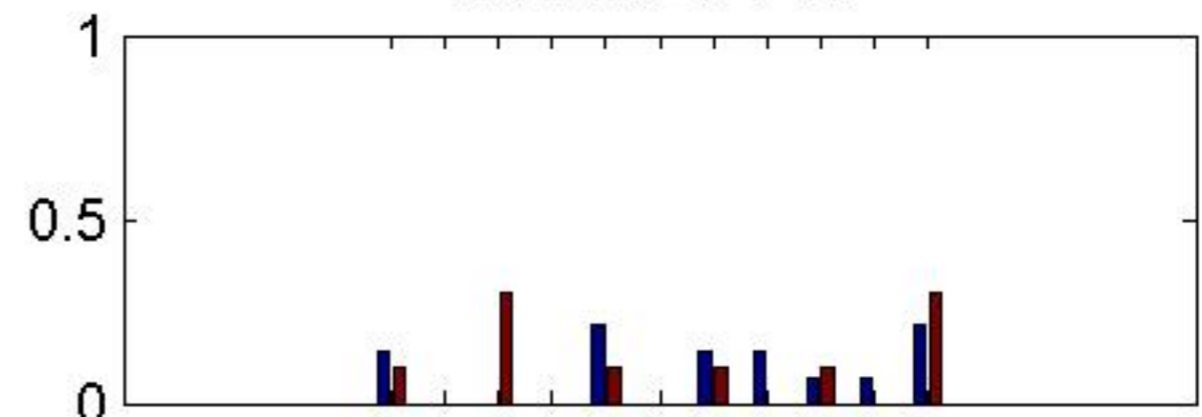
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



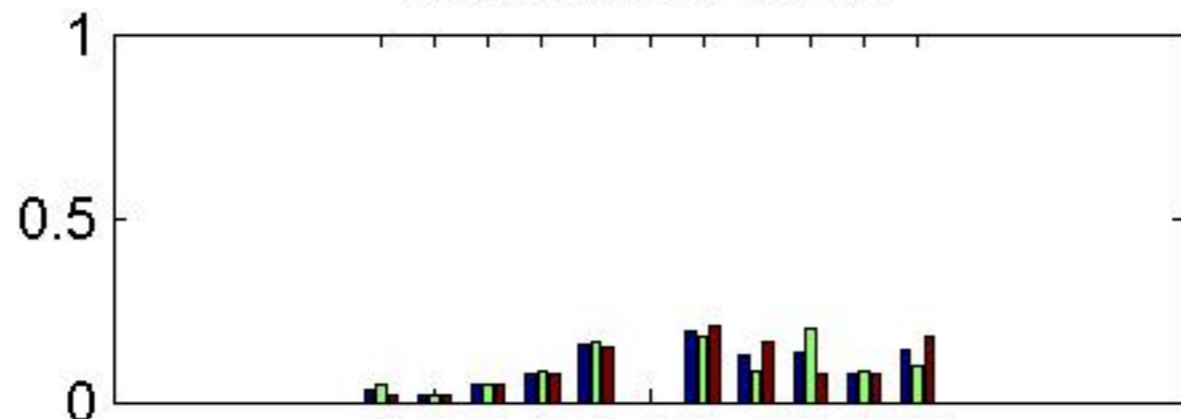
2C Pre/2C Pos



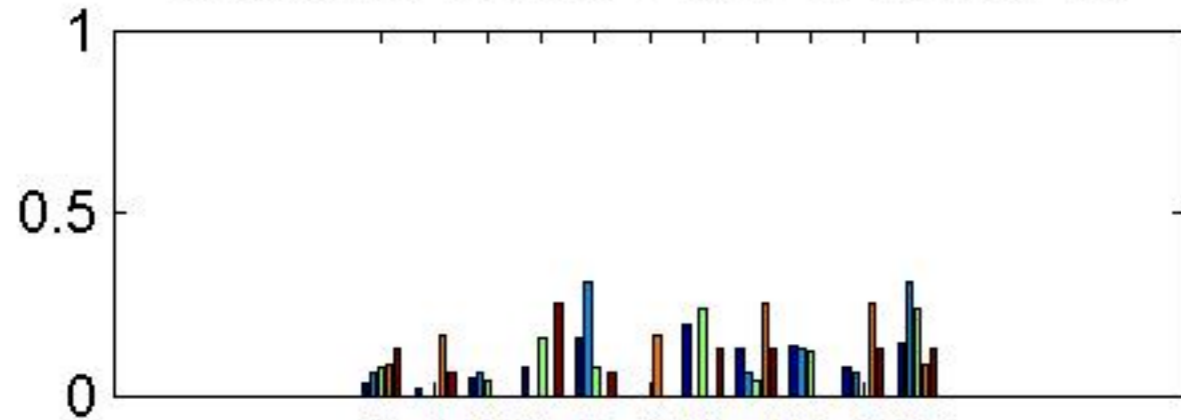
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Nos hace aprender cómo enseñar a los demás

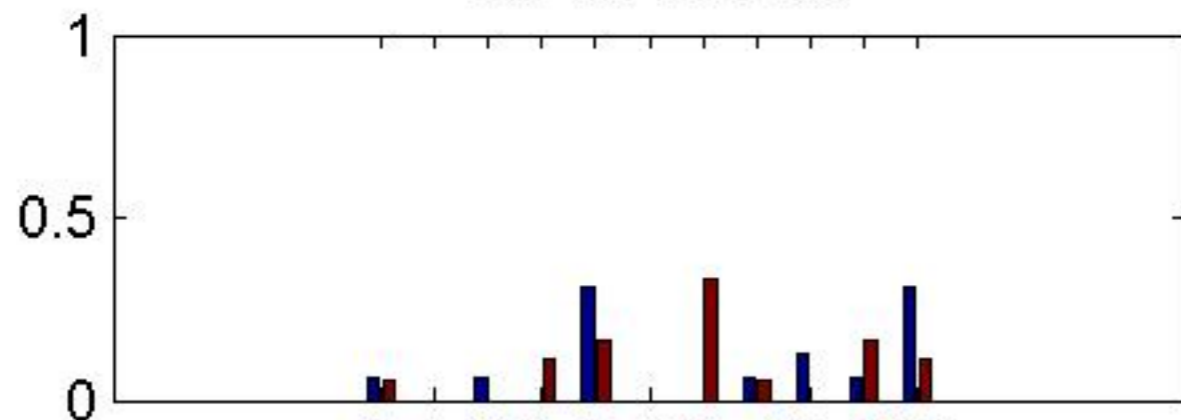
Global/Chico/Chica



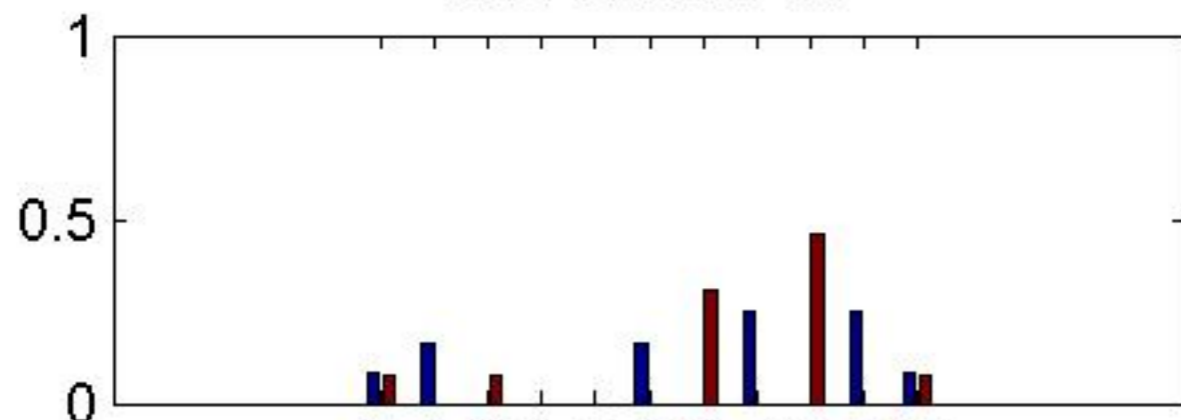
Global/1B Pre/1C Pre



1B Pre/1B Pos

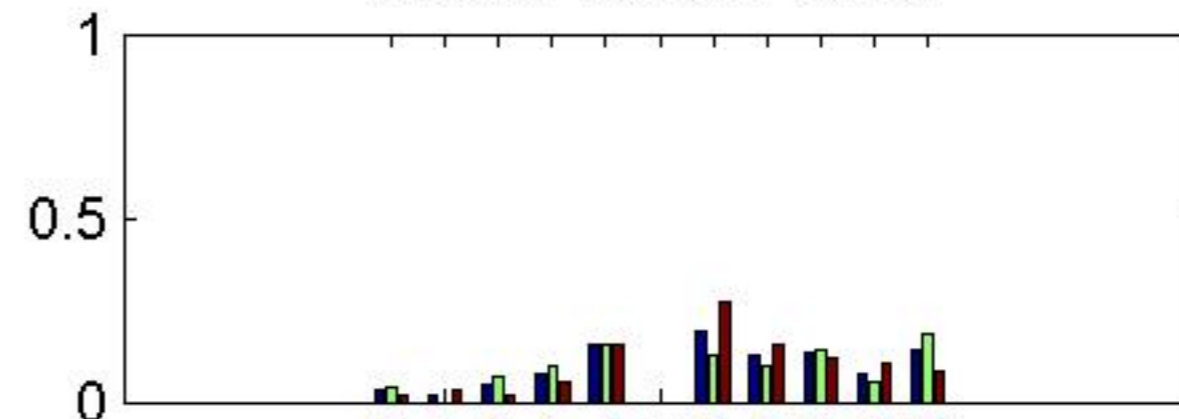


2B Pre/2B Pos

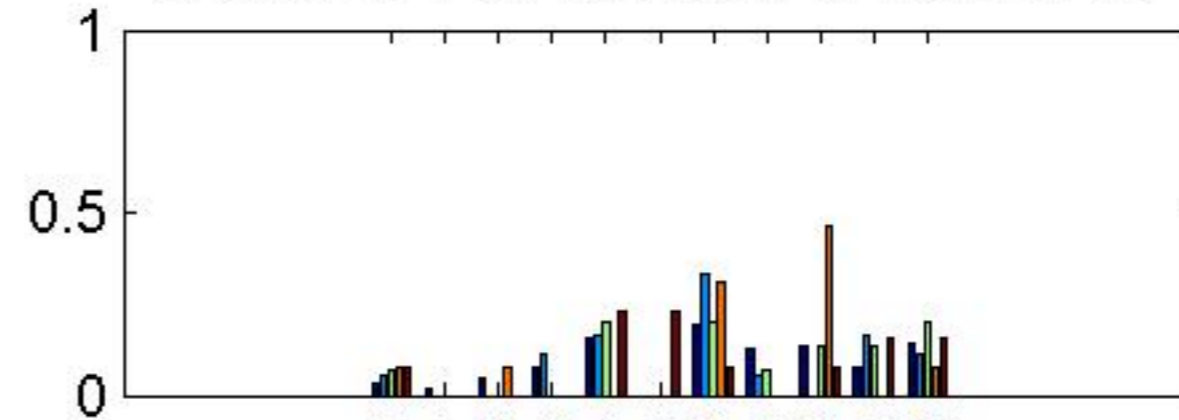


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

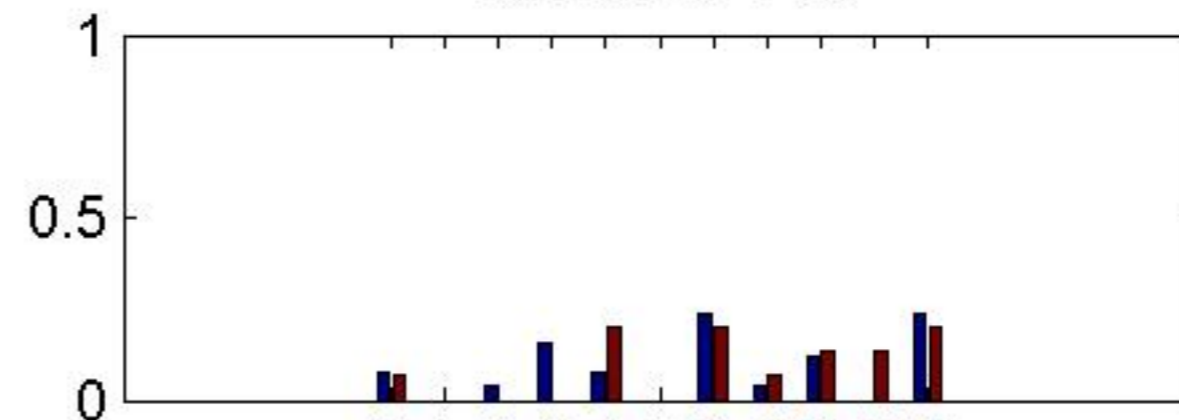
Global/Pretest/Postest



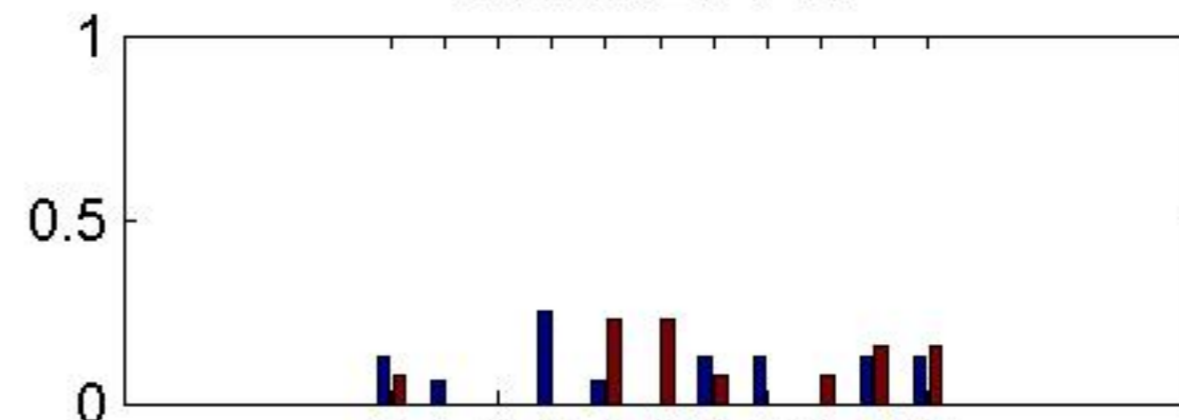
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos



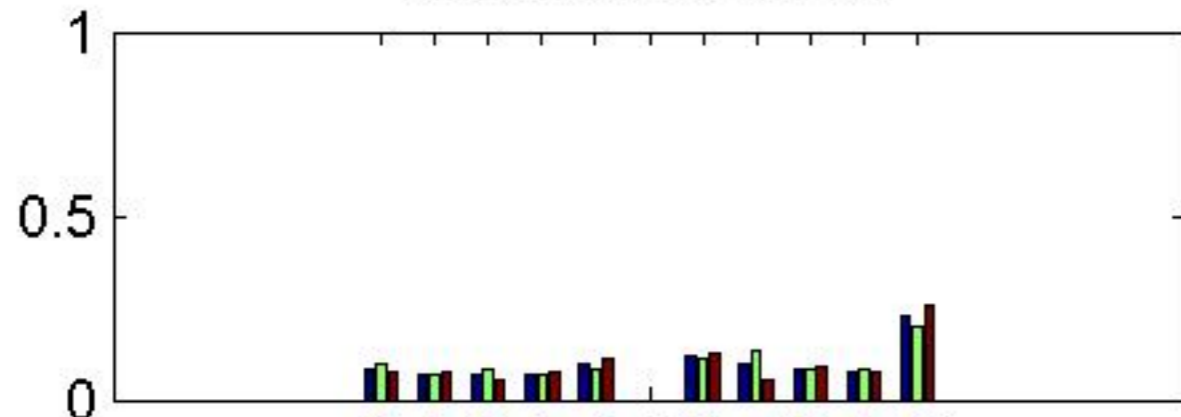
2C Pre/2C Pos



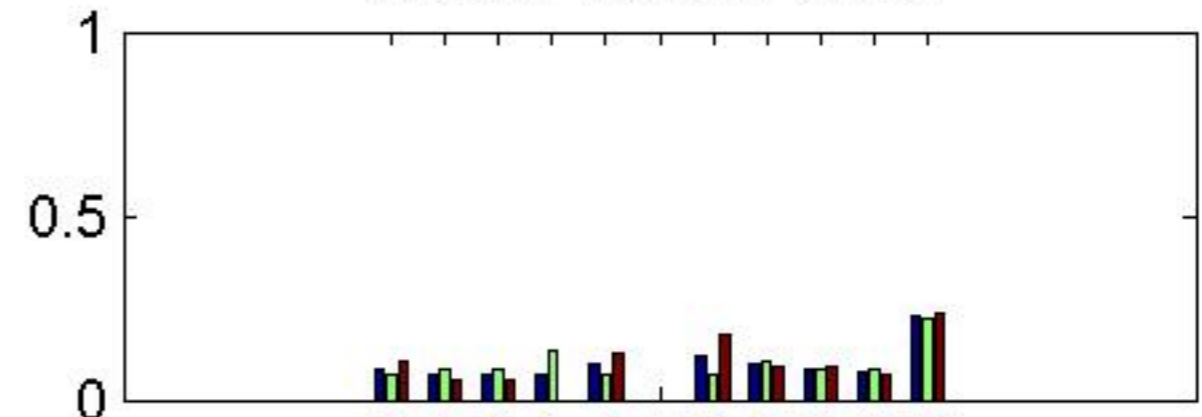
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Grita a aquellos que son indisciplinados

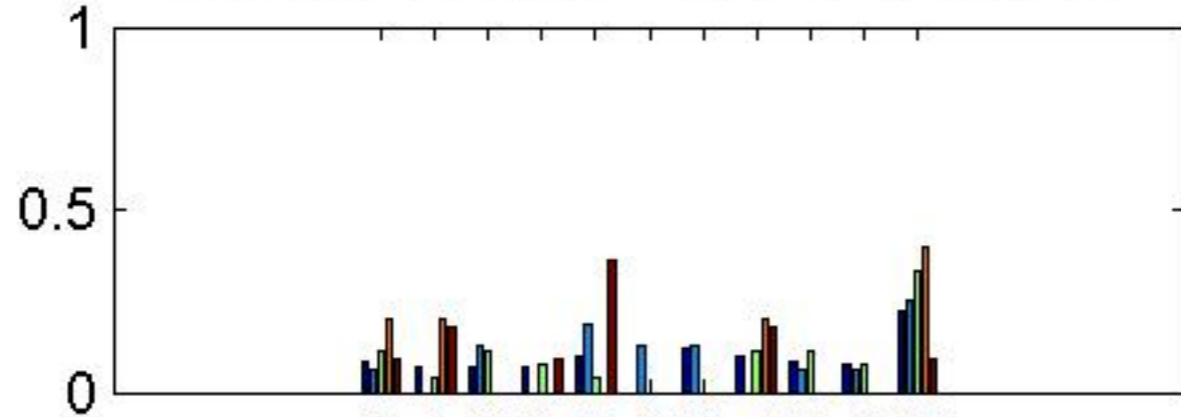
Global/Chico/Chica



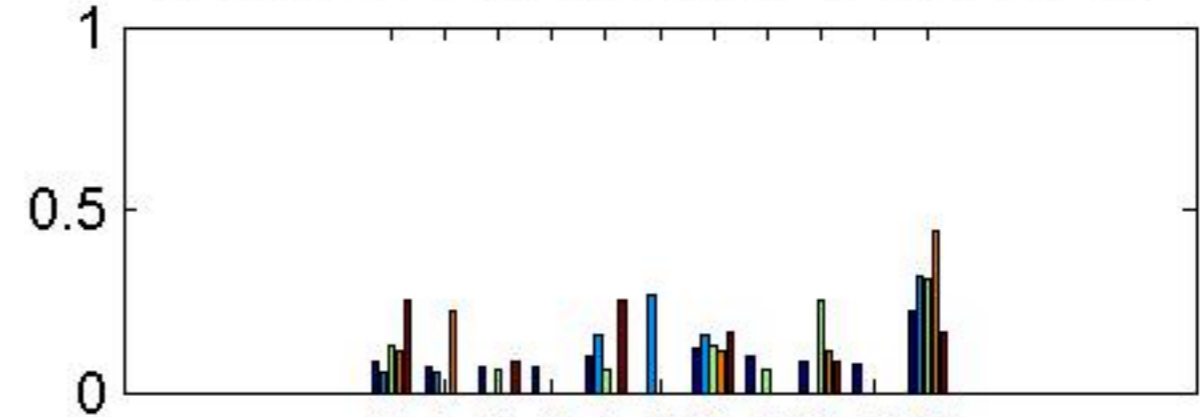
Global/Pretest/Posttest



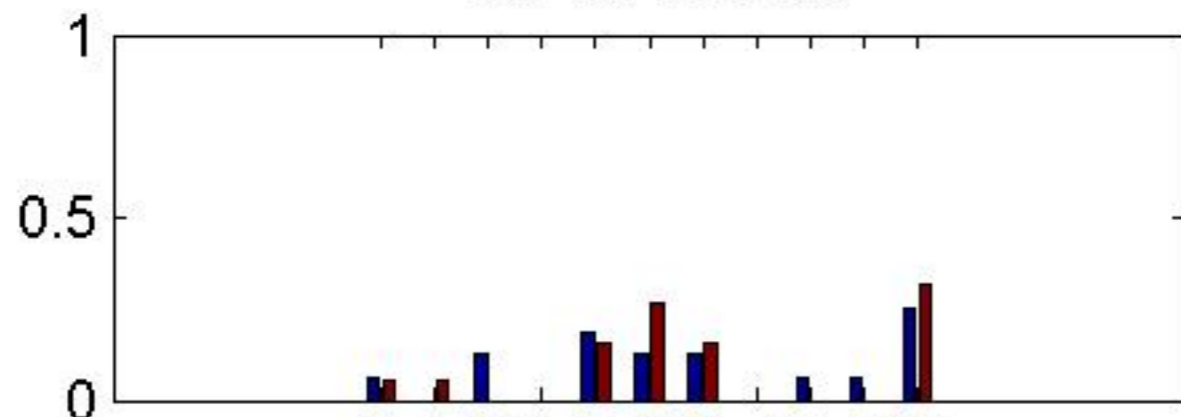
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



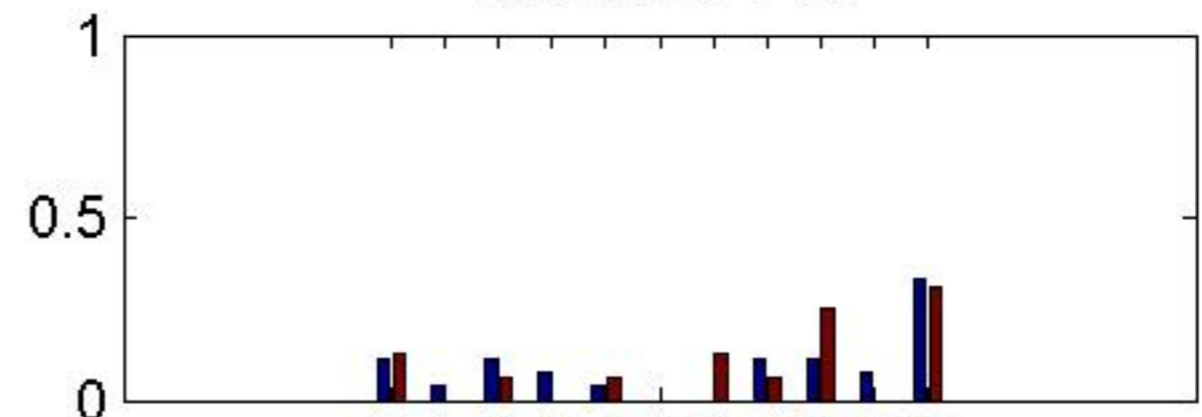
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



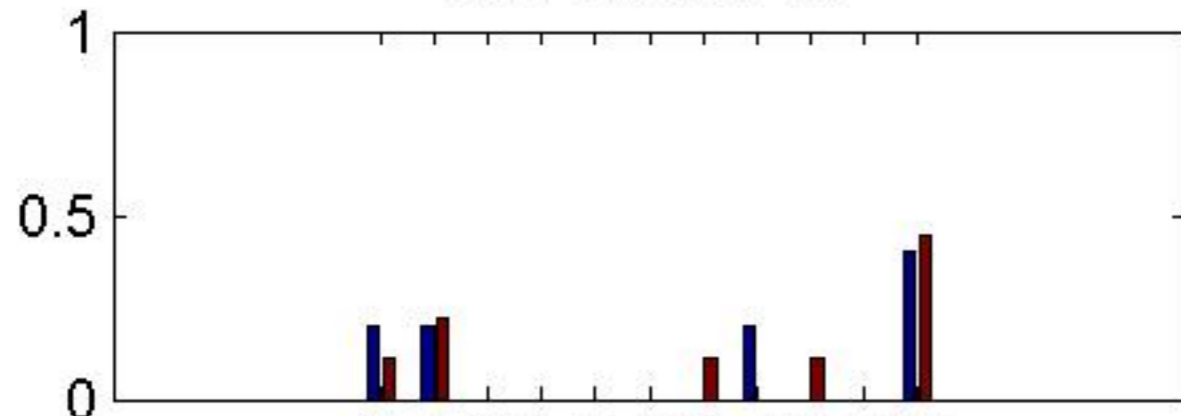
1B Pre/1B Pos



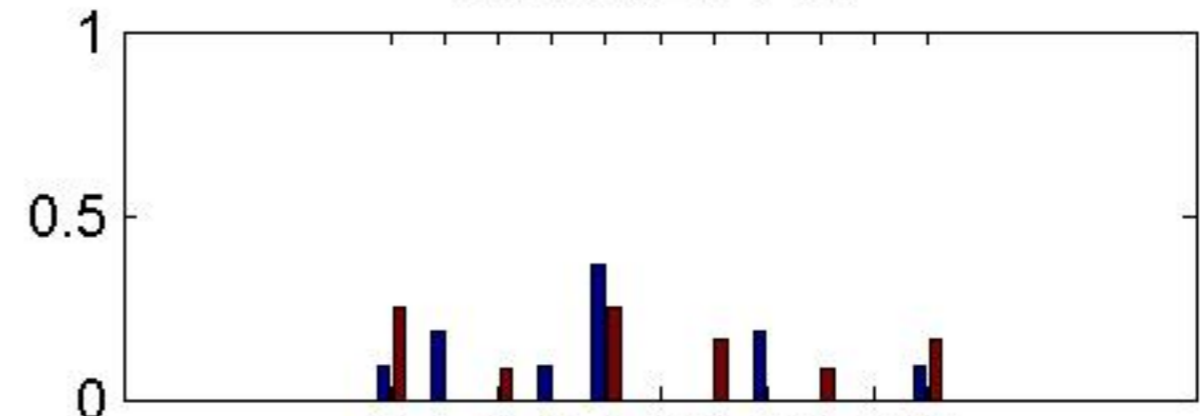
1C Pre/1C Pos



2B Pre/2B Pos

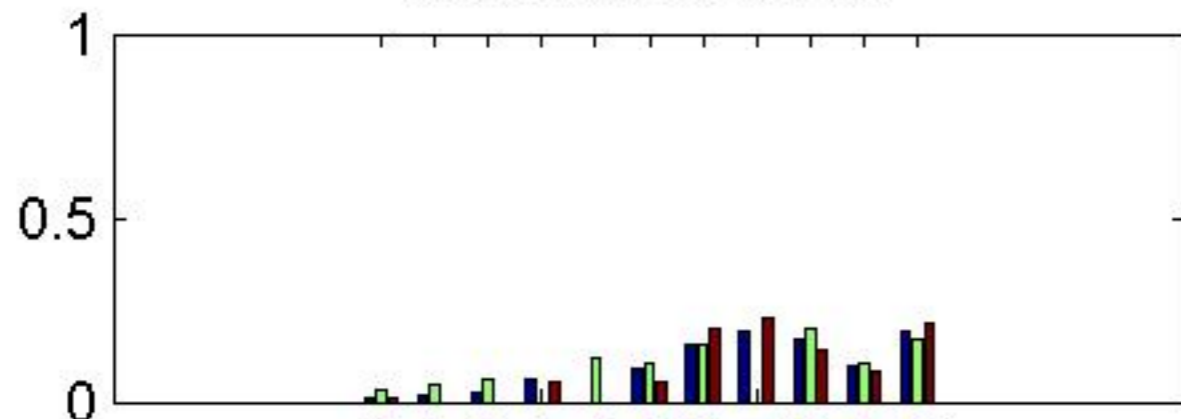


2C Pre/2C Pos

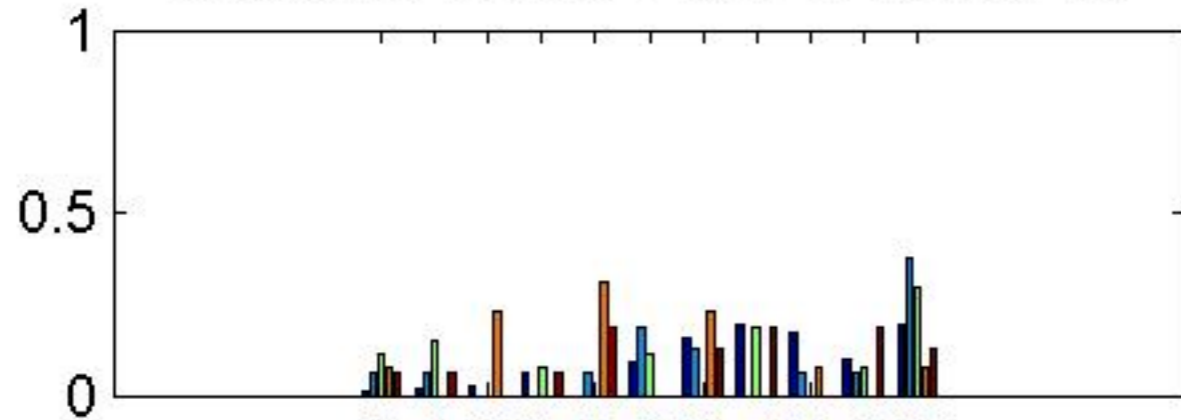


20. Nos ayuda a ser responsables de nuestras acciones

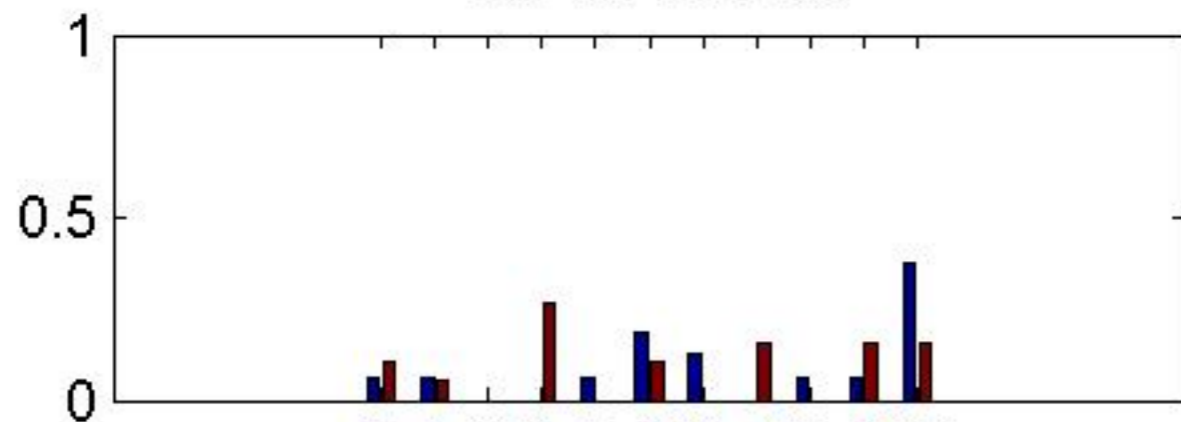
Global/Chico/Chica



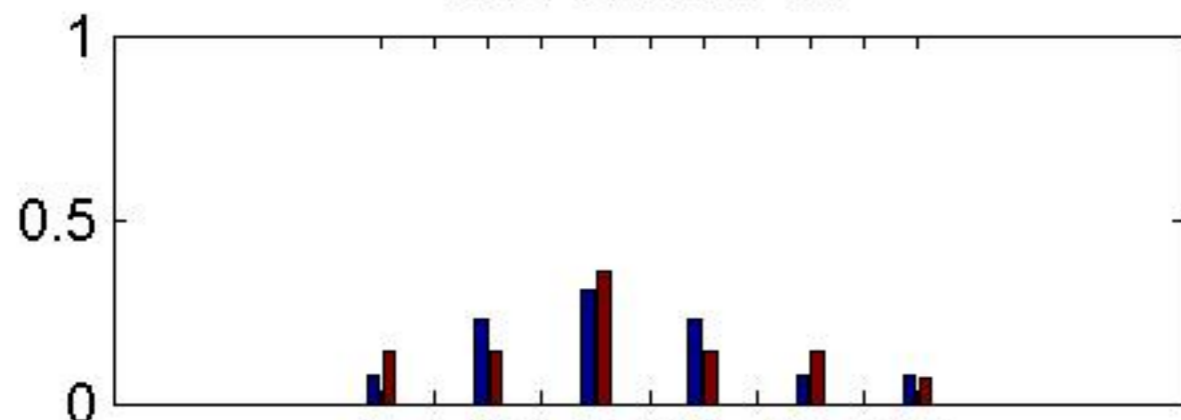
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

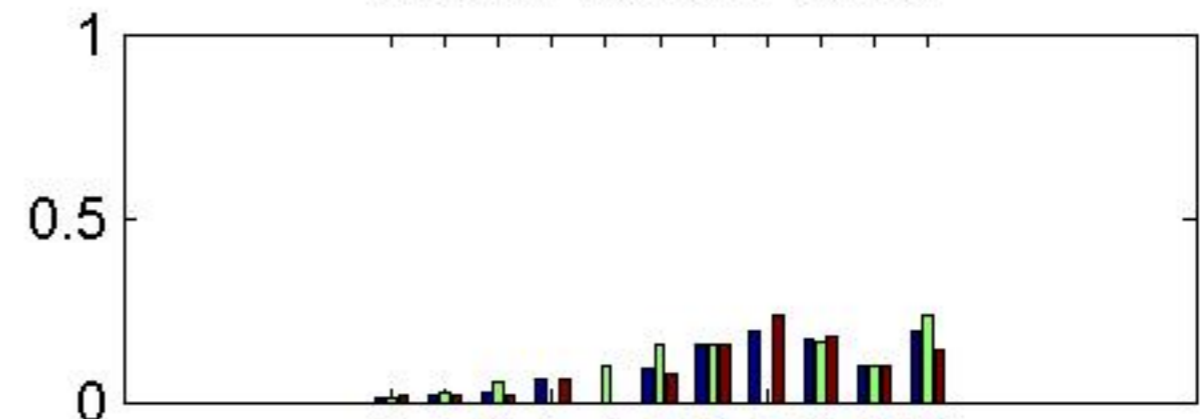


2B Pre/2B Pos

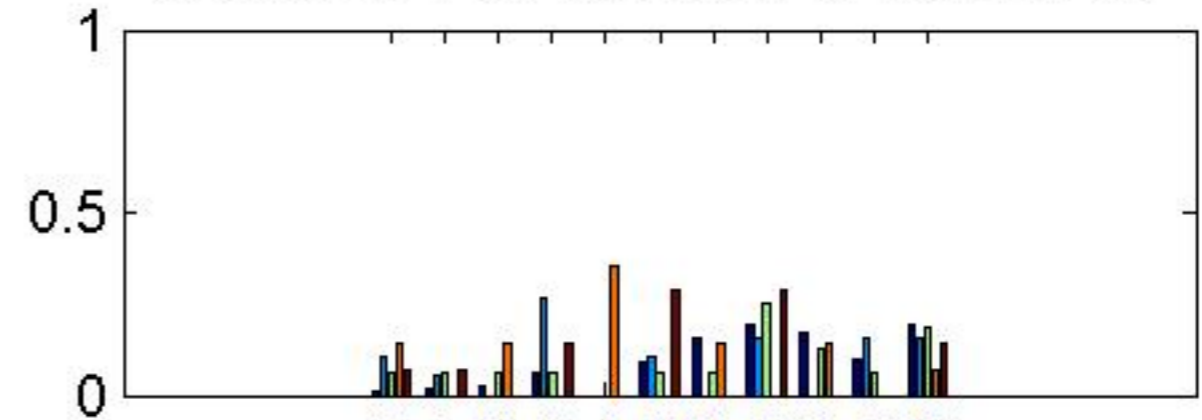


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

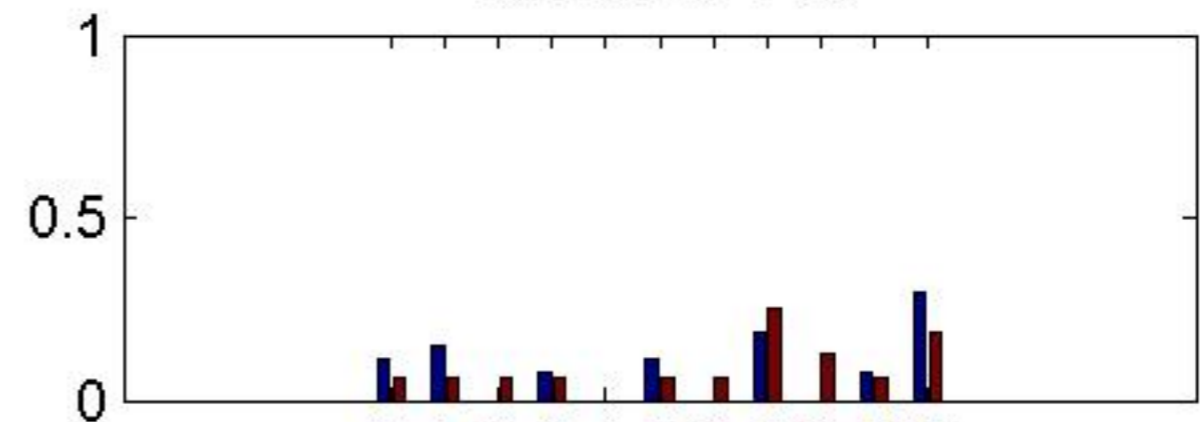
Global/Pretest/Postest



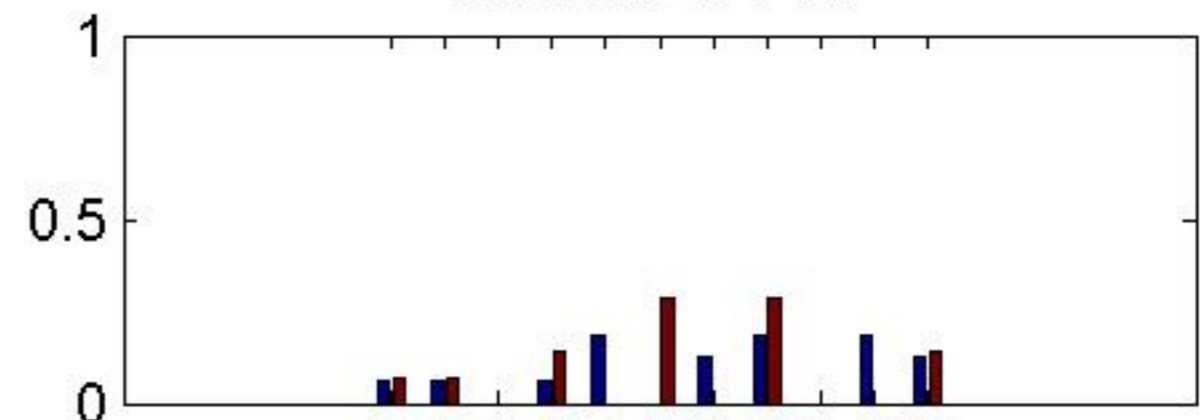
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos

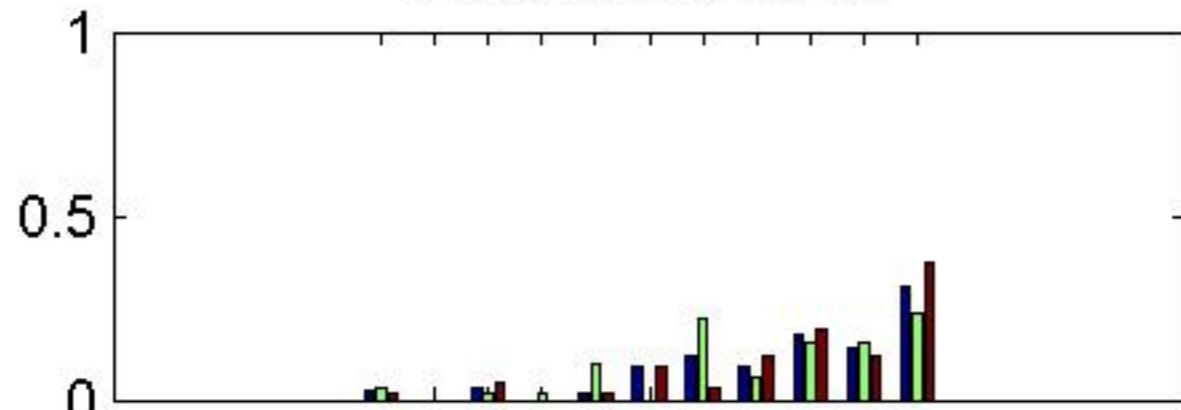


2C Pre/2C Pos

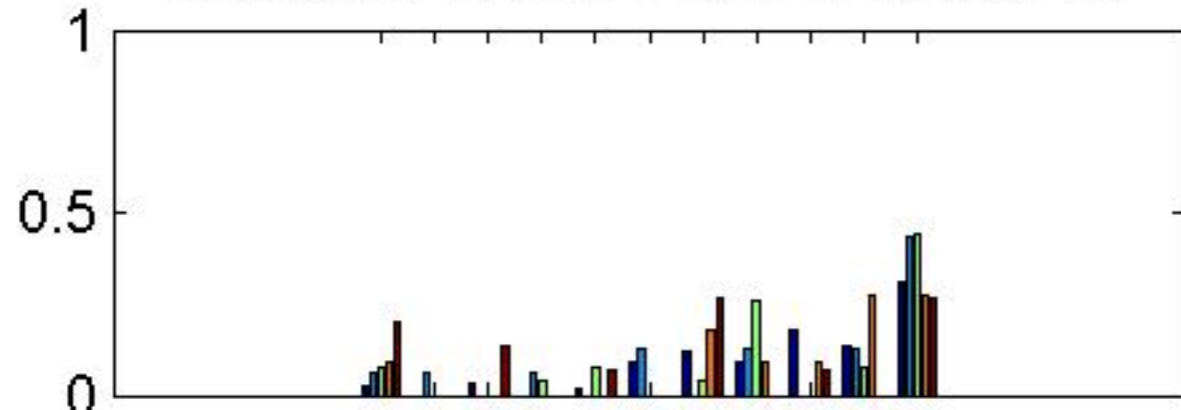


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

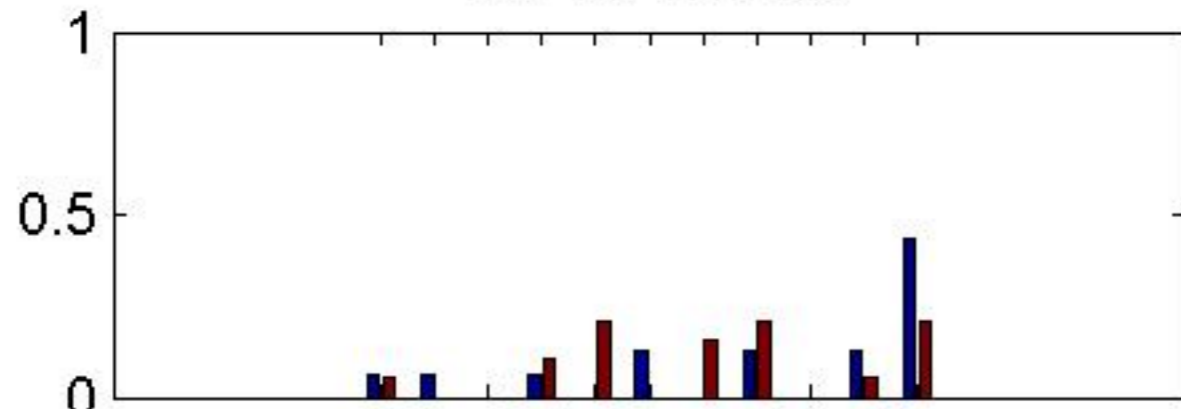
21. Atrae nuestra atención para que intentemos mejorar nuestras habilidades
 Global/Chico/Chica



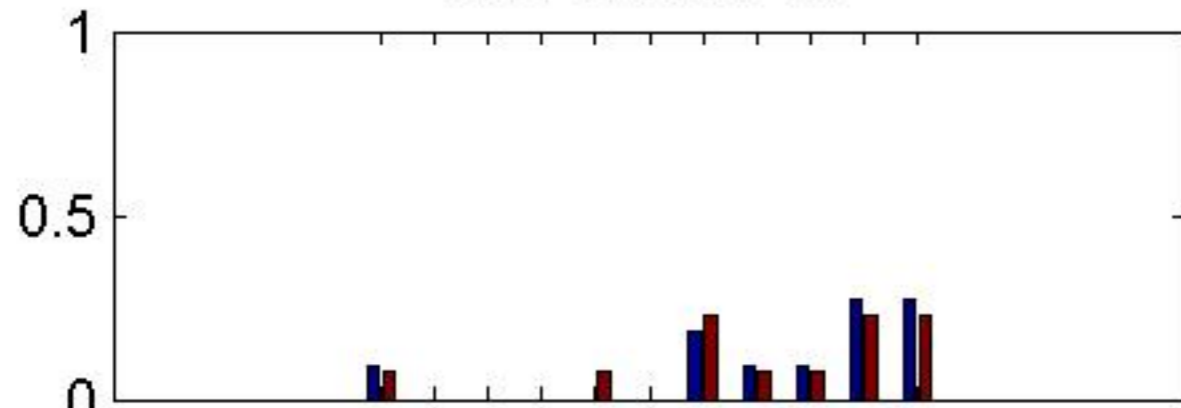
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

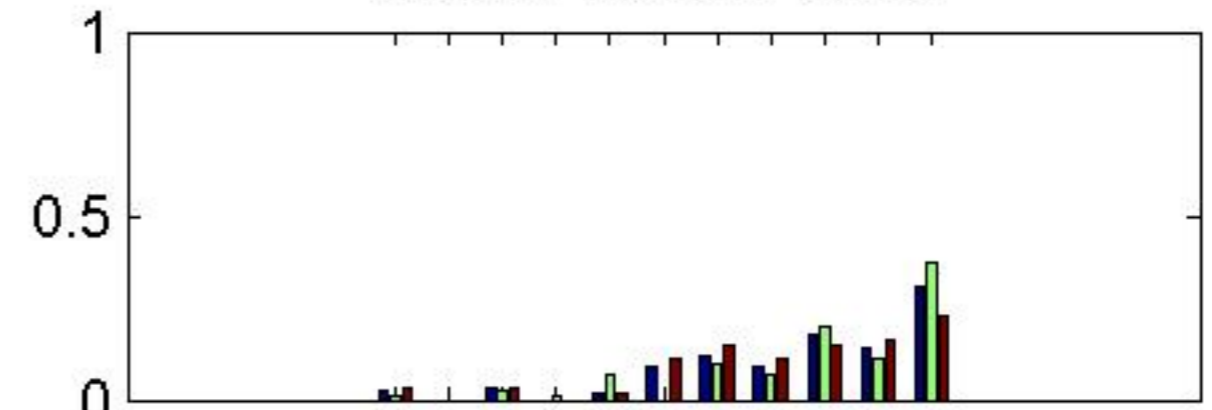


2B Pre/2B Pos

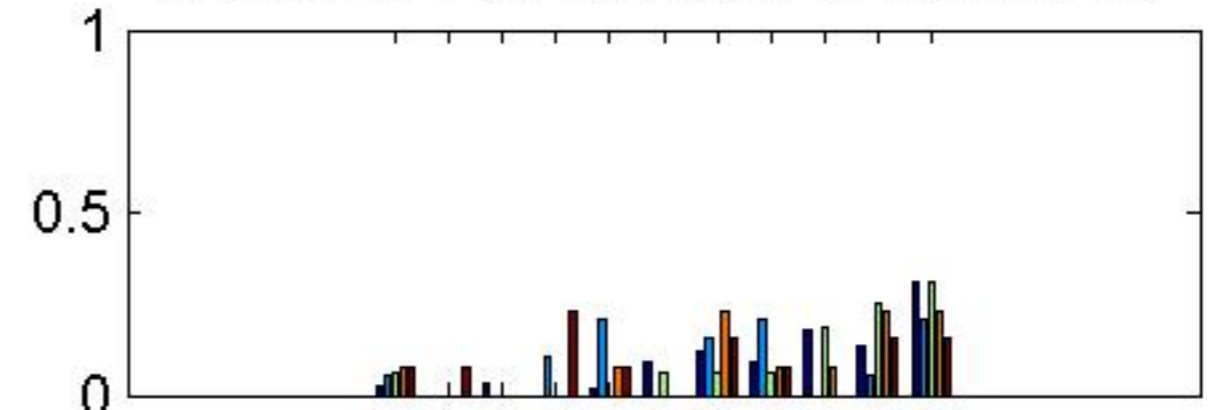


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

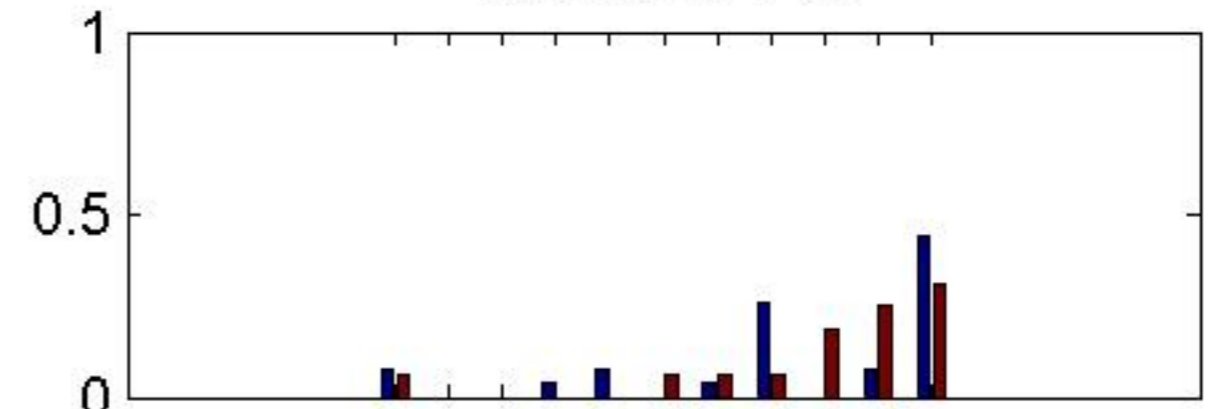
Global/Pretest/Postest



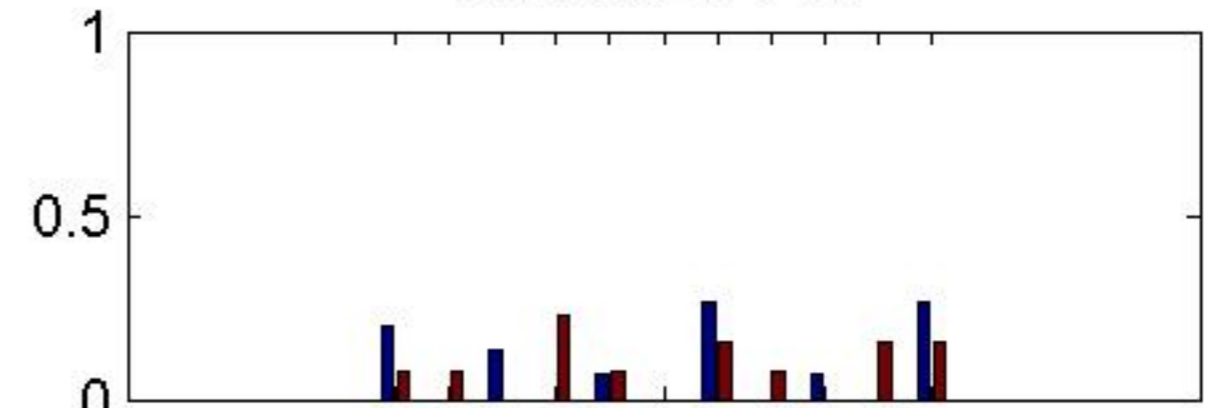
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



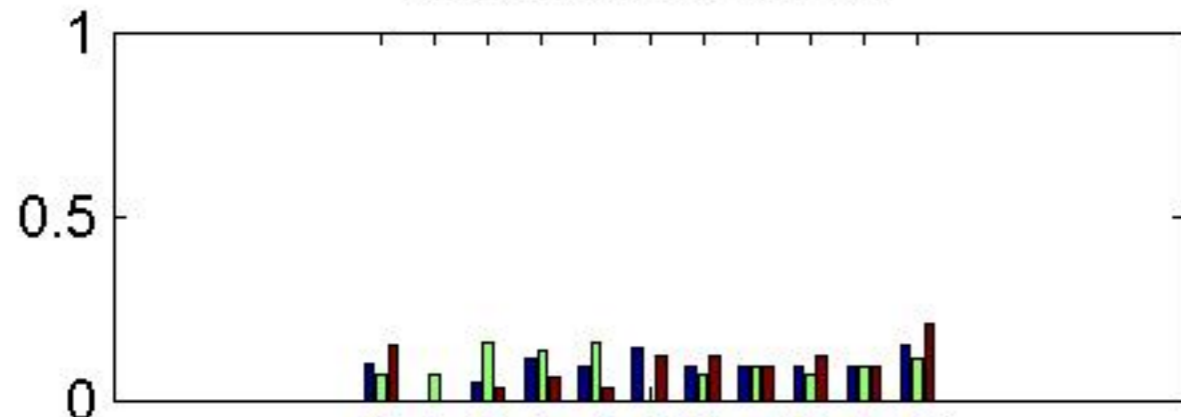
2C Pre/2C Pos



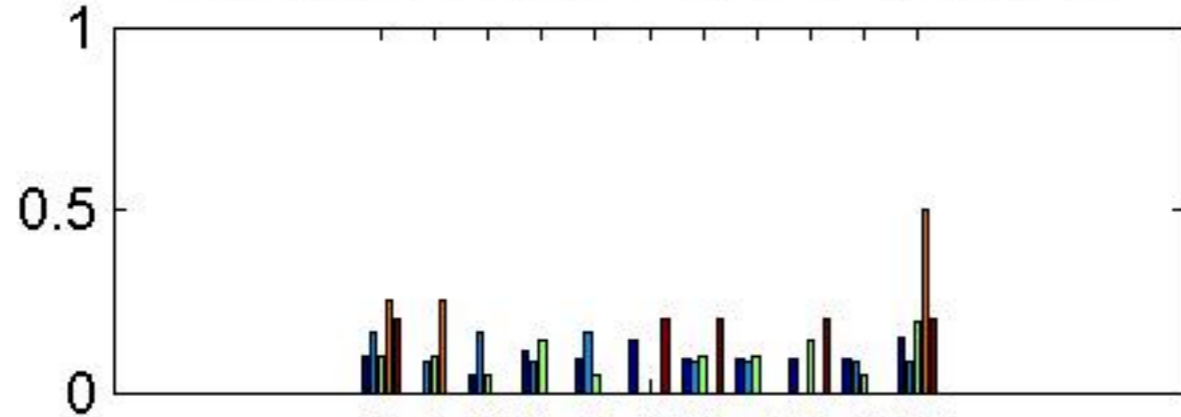
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. No se interesa por la disciplina de clase

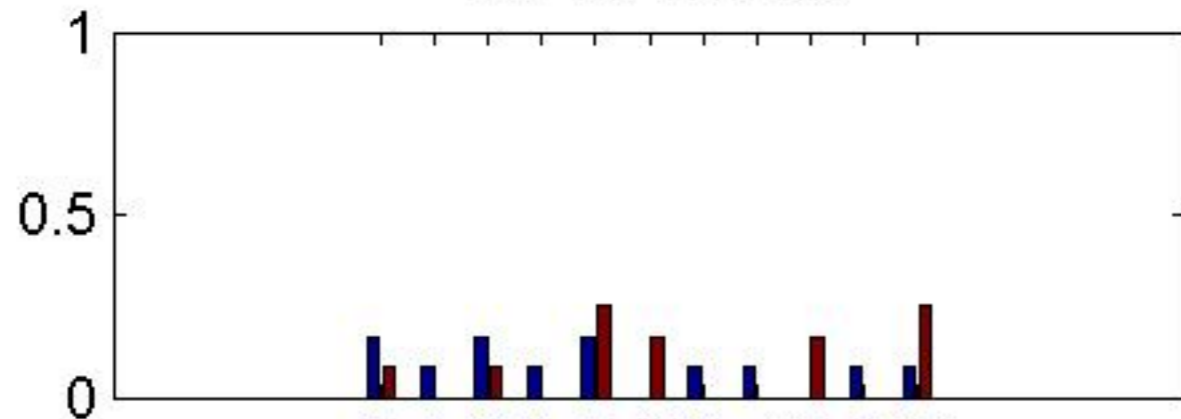
Global/Chico/Chica



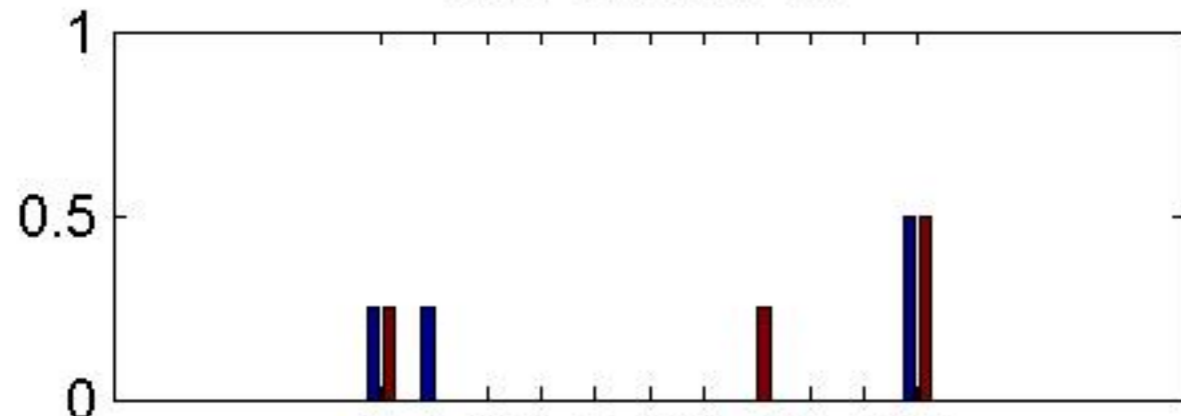
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

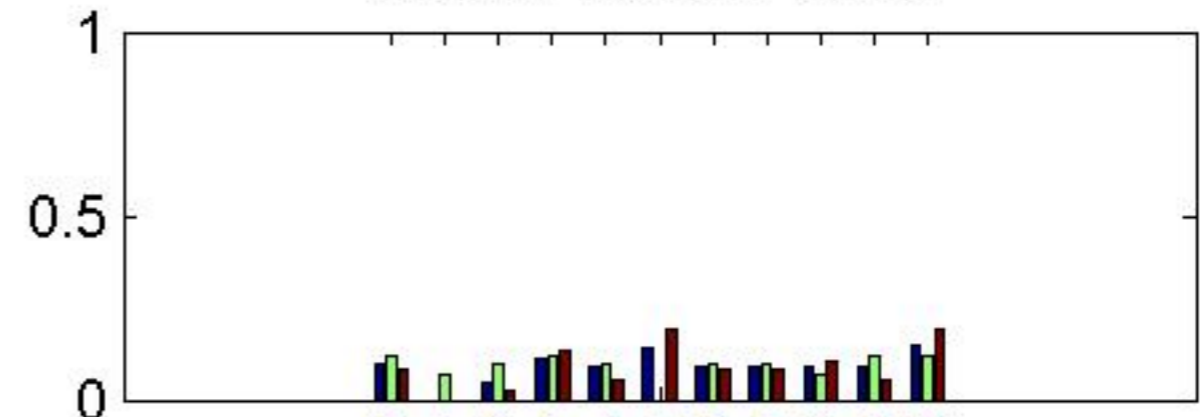


2B Pre/2B Pos

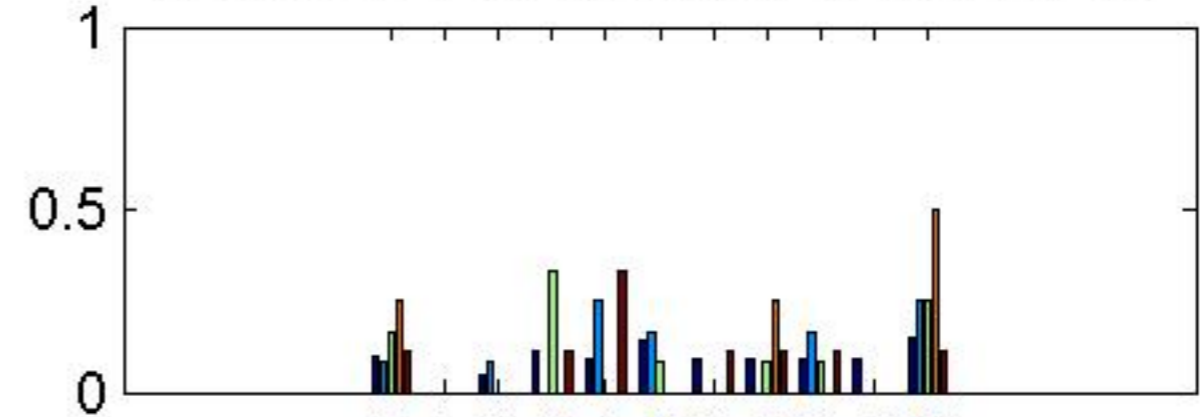


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

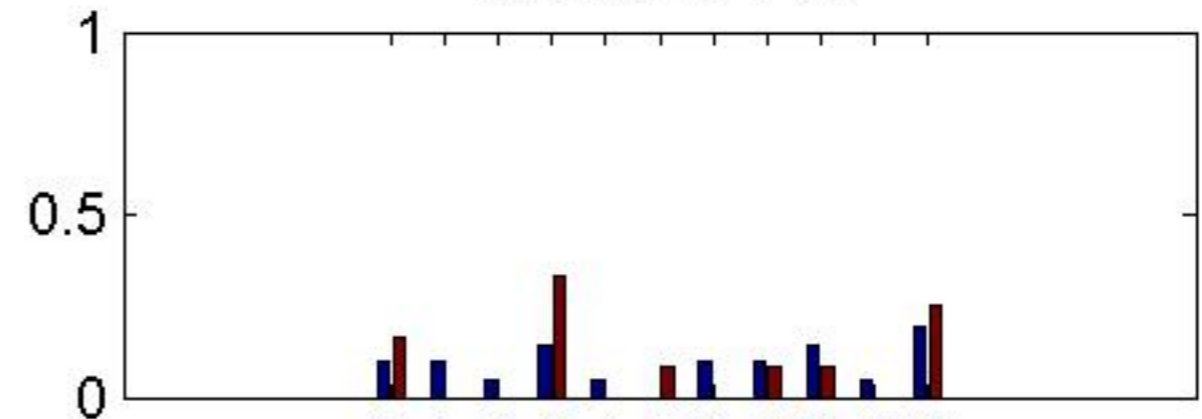
Global/Pretest/Postest



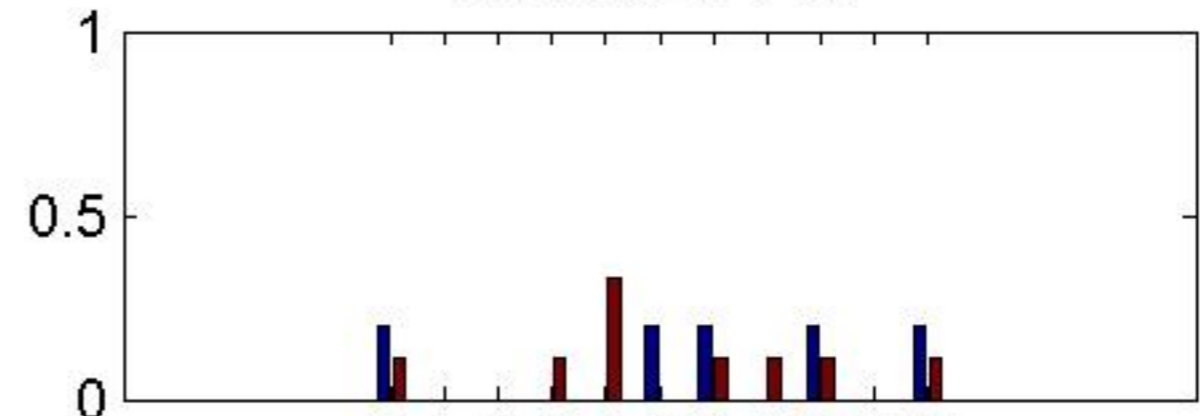
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



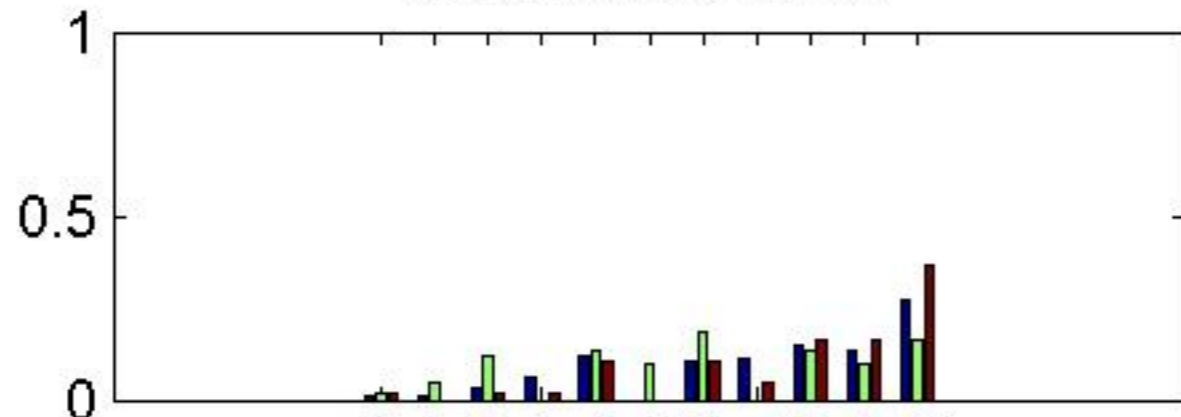
2C Pre/2C Pos



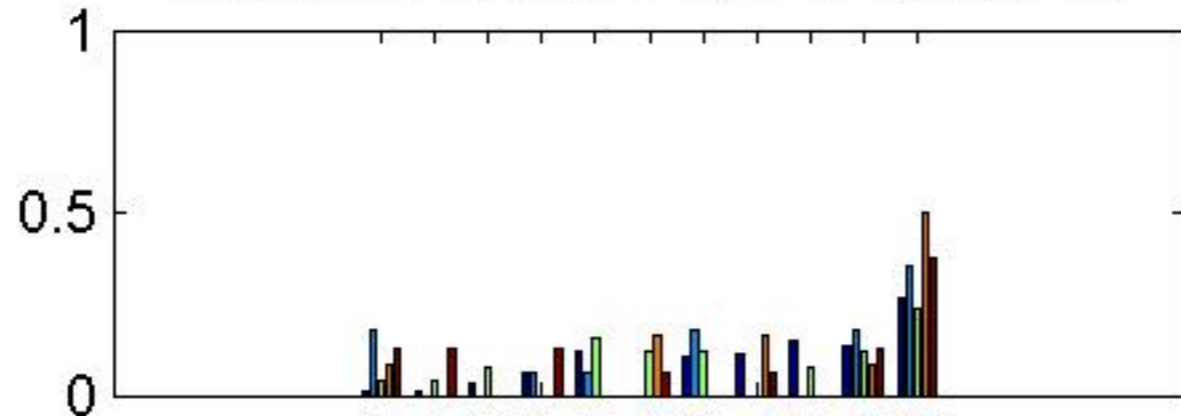
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. Nos hace disfrutar la clase

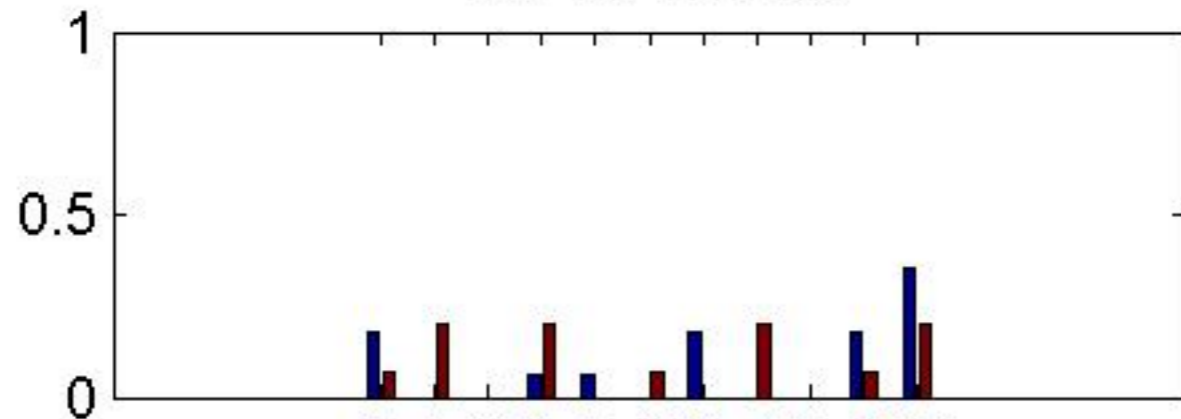
Global/Chico/Chica



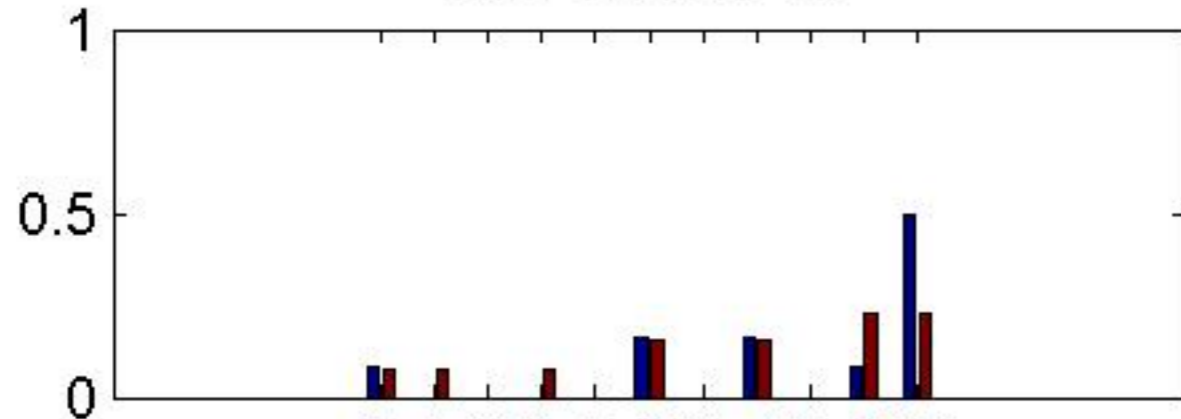
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos

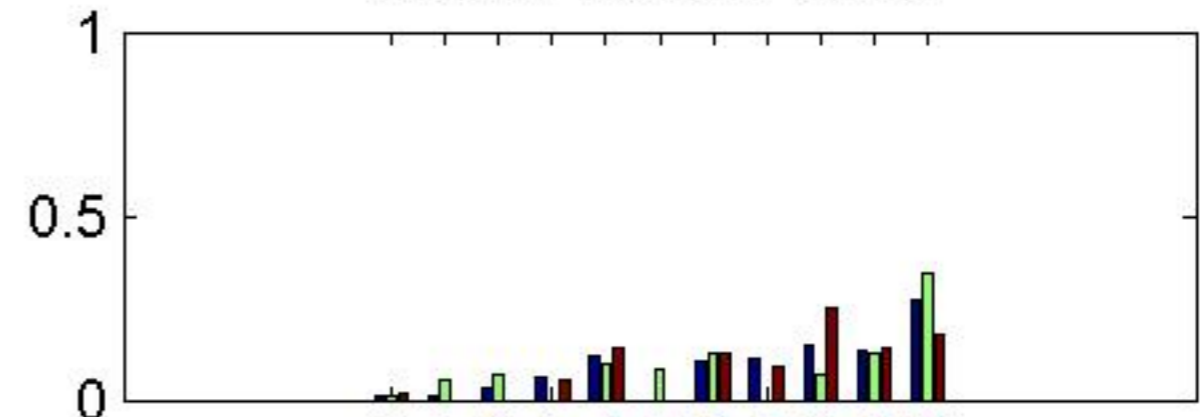


2B Pre/2B Pos

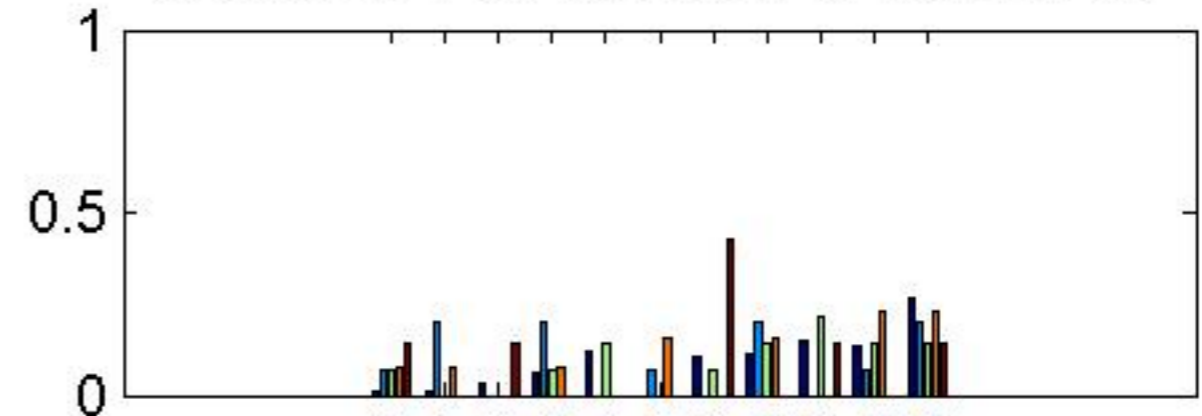


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

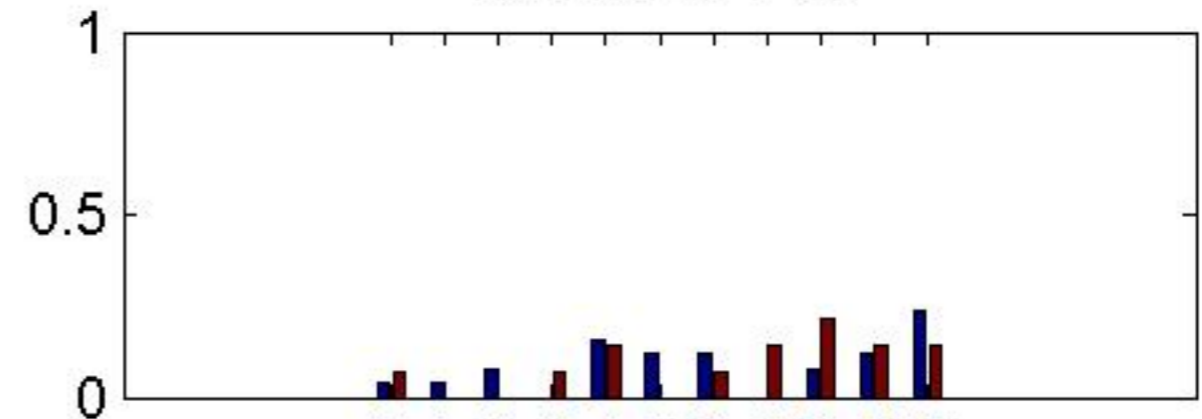
Global/Pretest/Posttest



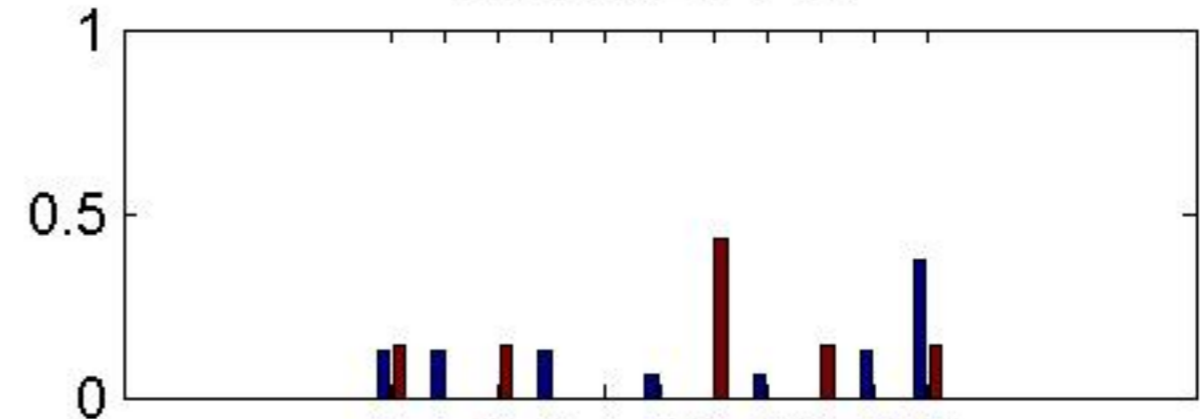
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



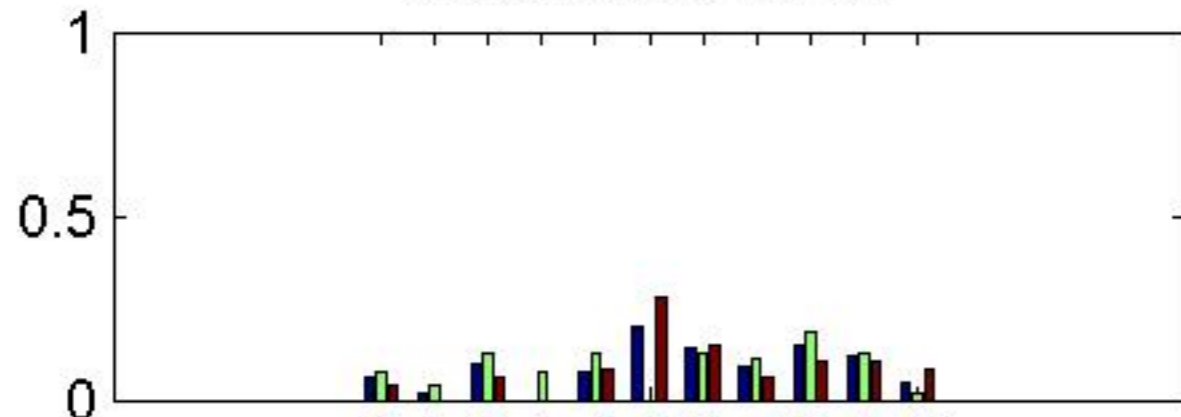
2C Pre/2C Pos



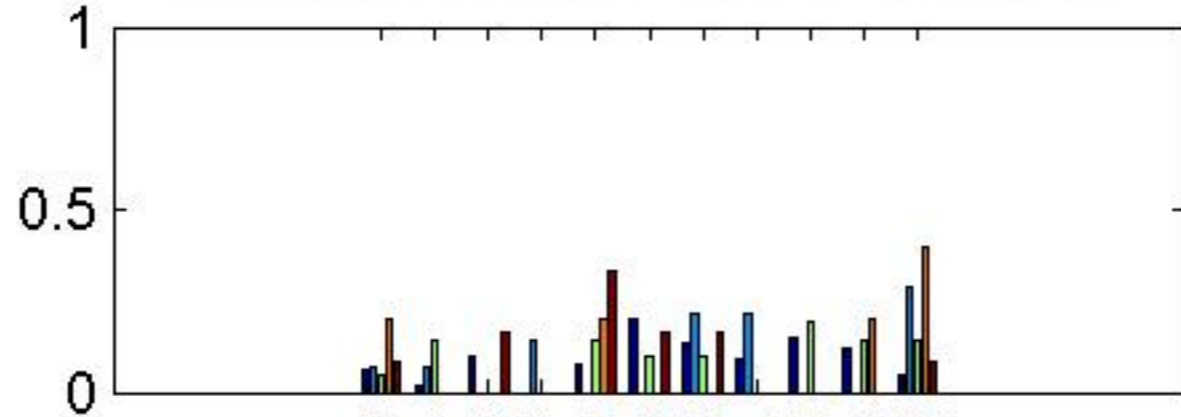
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. Nos hace sentirnos avergonzados si somos indisciplinados

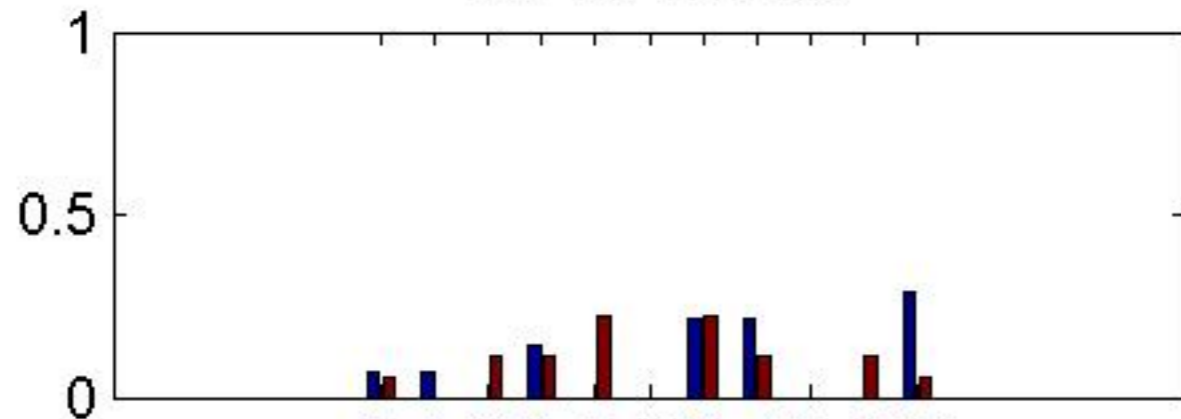
Global/Chico/Chica



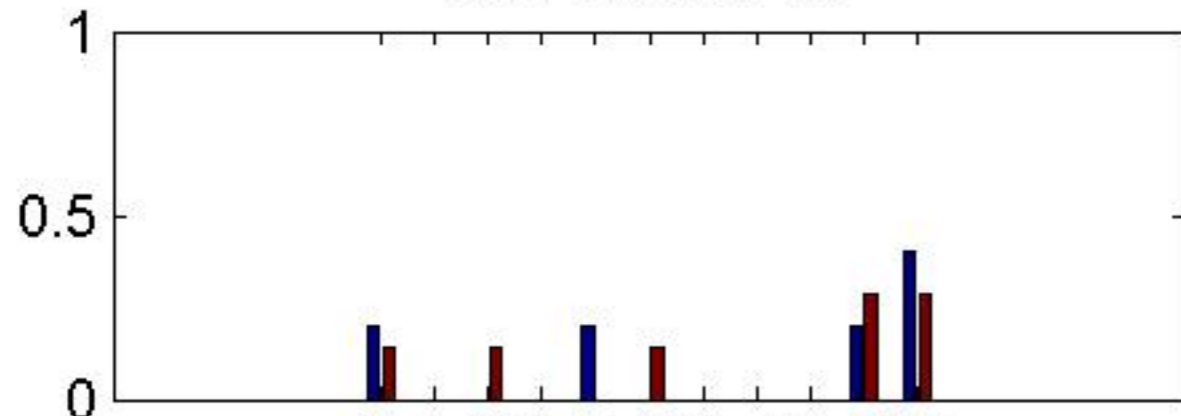
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pre/1B Pos

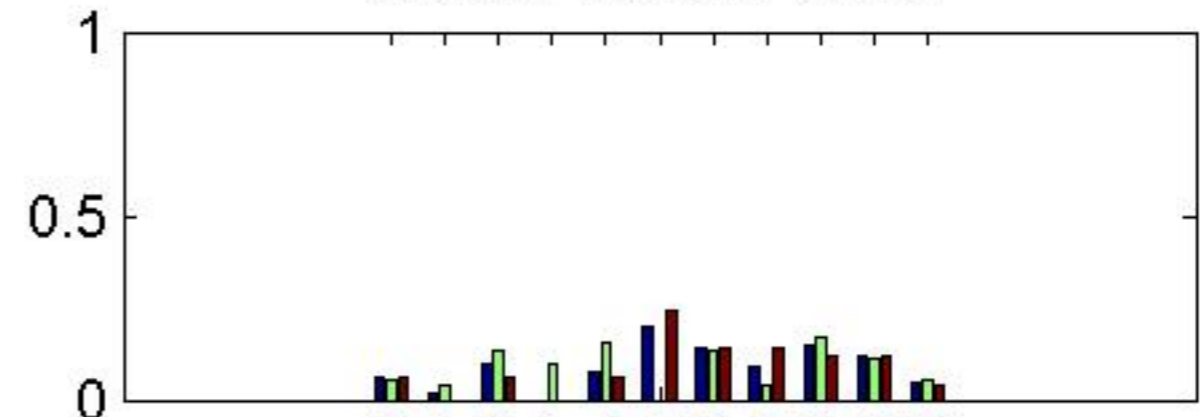


2B Pre/2B Pos

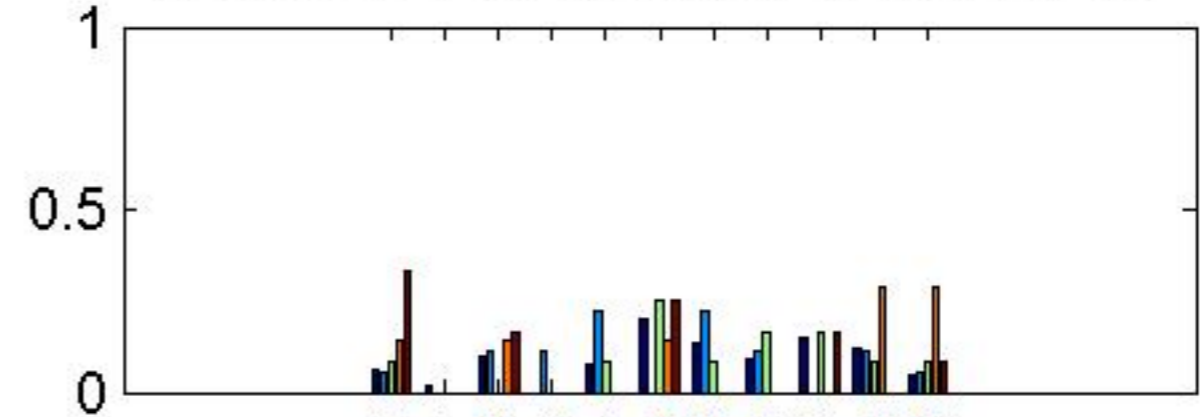


0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

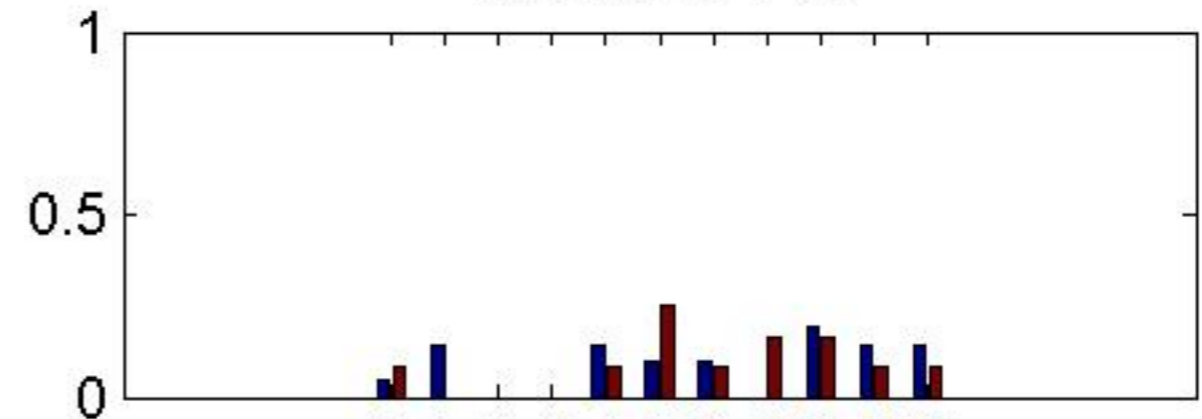
Global/Pretest/Postest



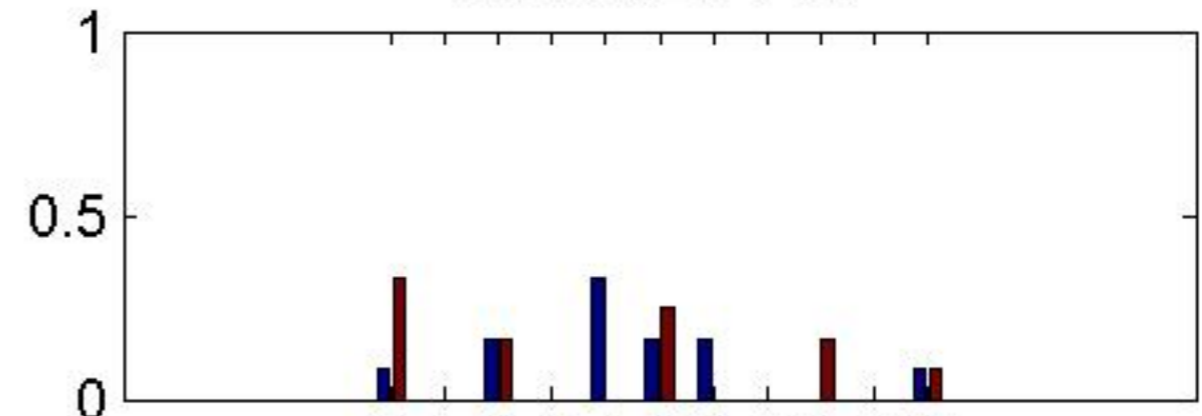
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre/1C Pos



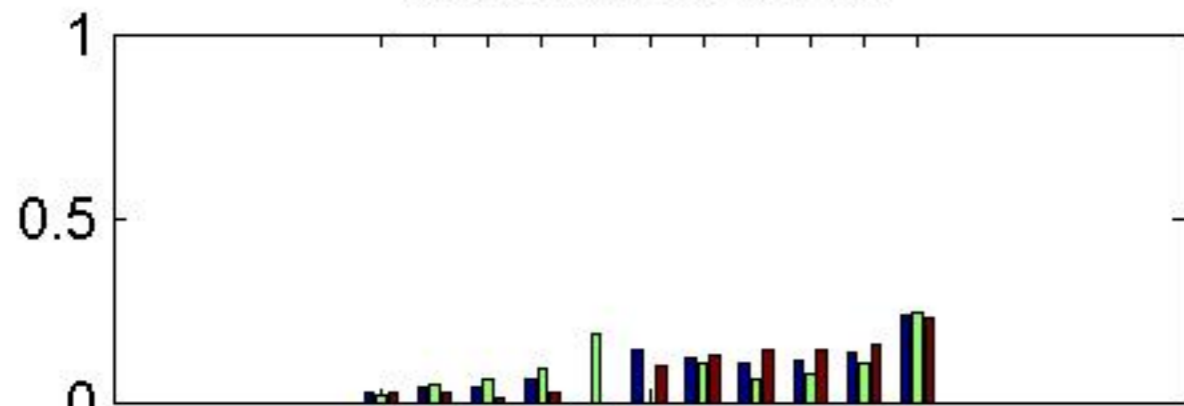
2C Pre/2C Pos



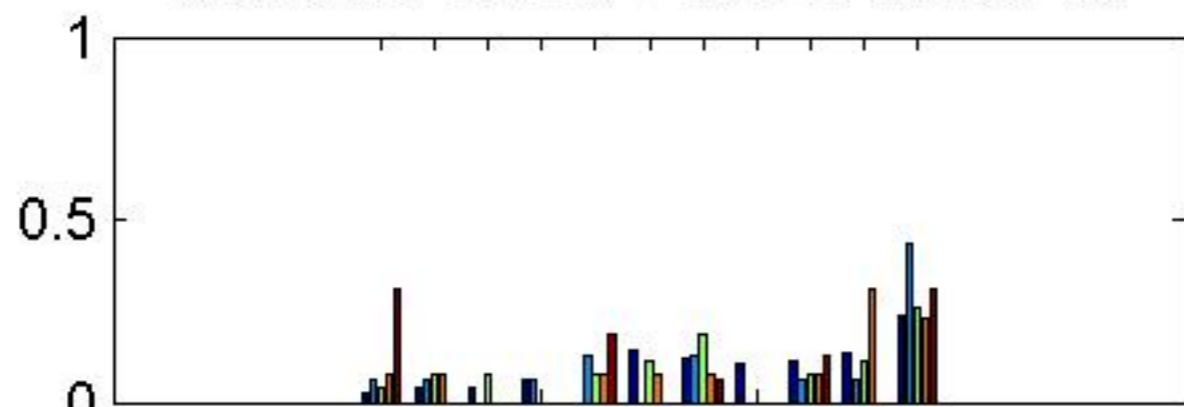
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. Nos ayuda a cooperar y entendernos mutuamente

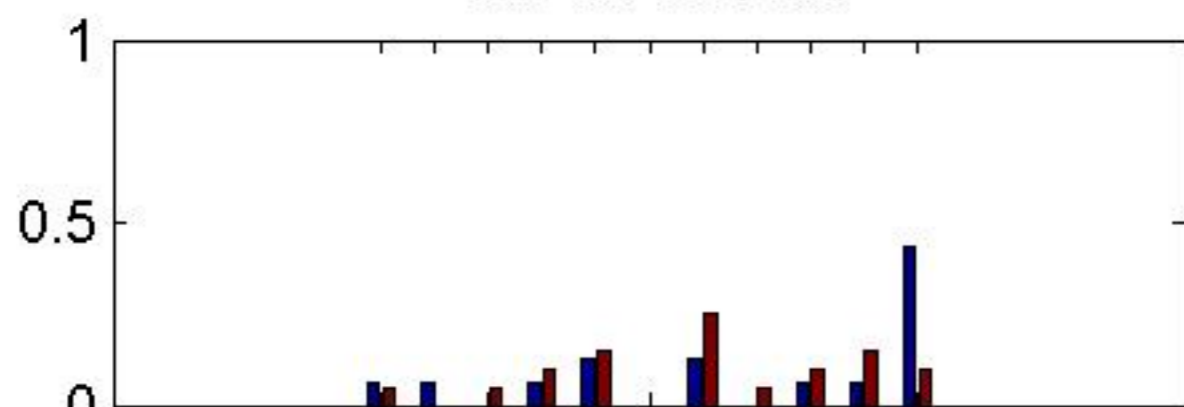
Global/Chico/Chica



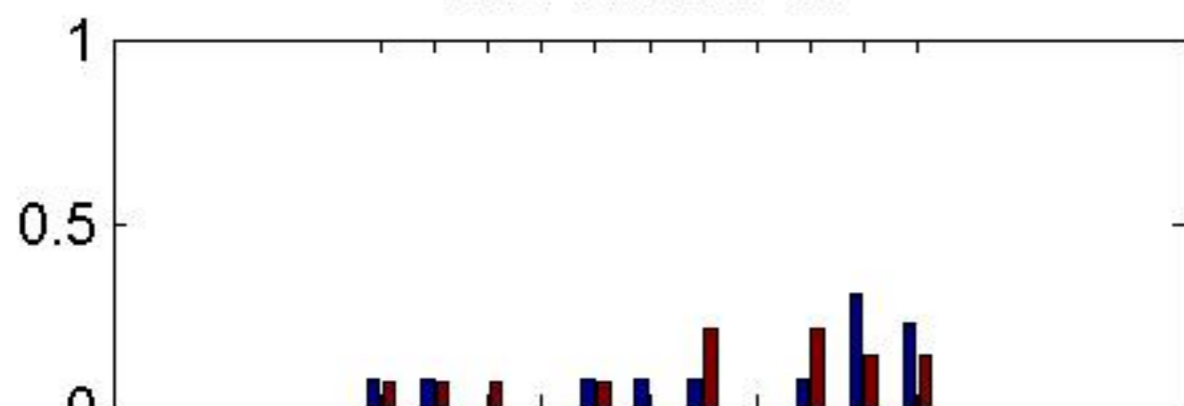
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pos

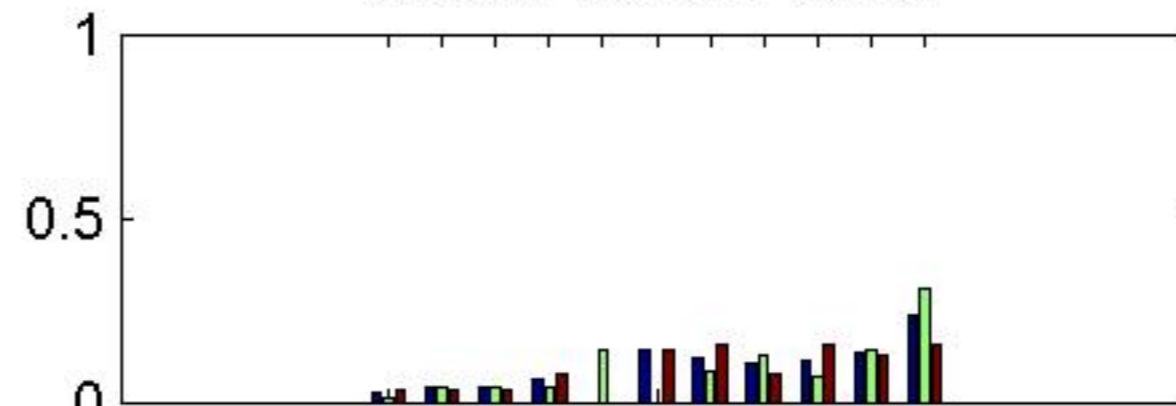


2B Pos

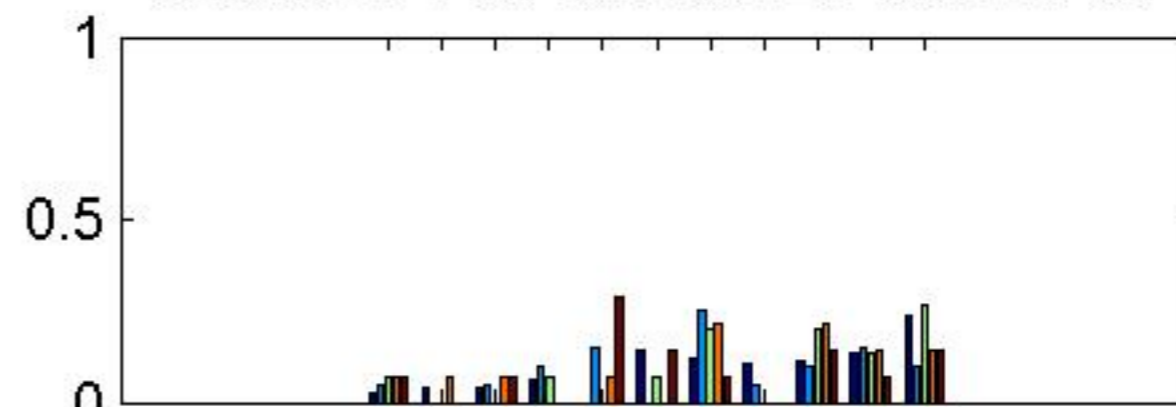


2C Pos

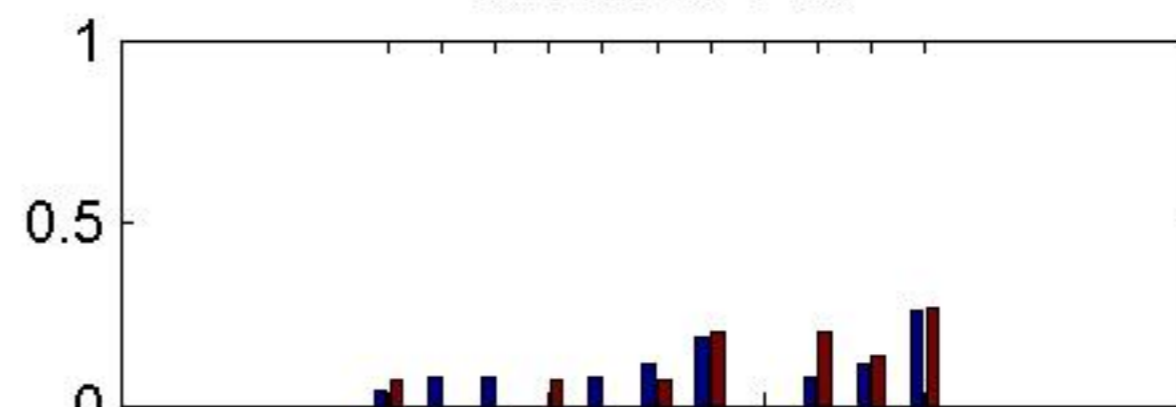
Global/Pretest/Postest



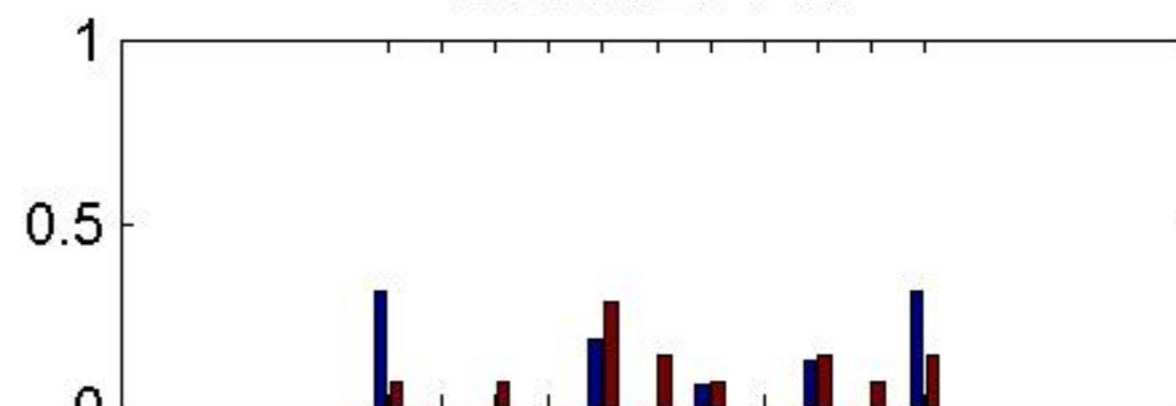
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pos

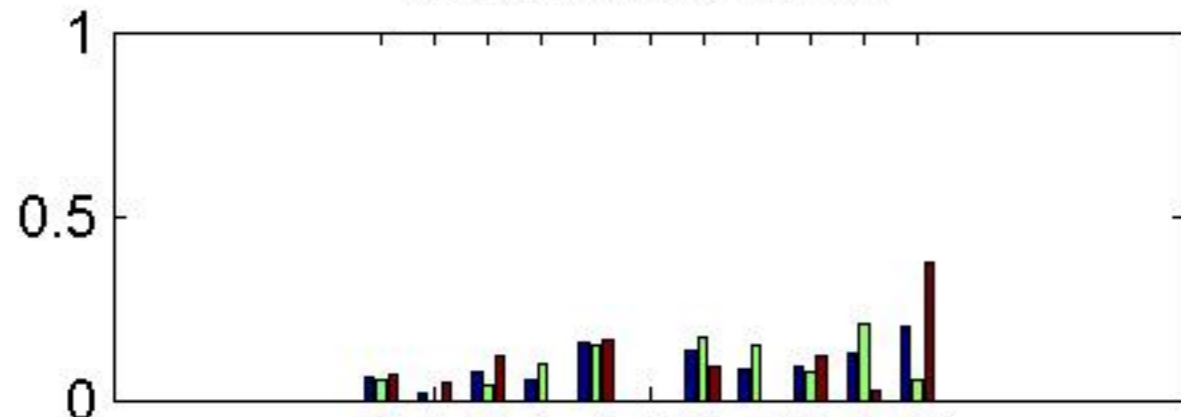


2C Pos

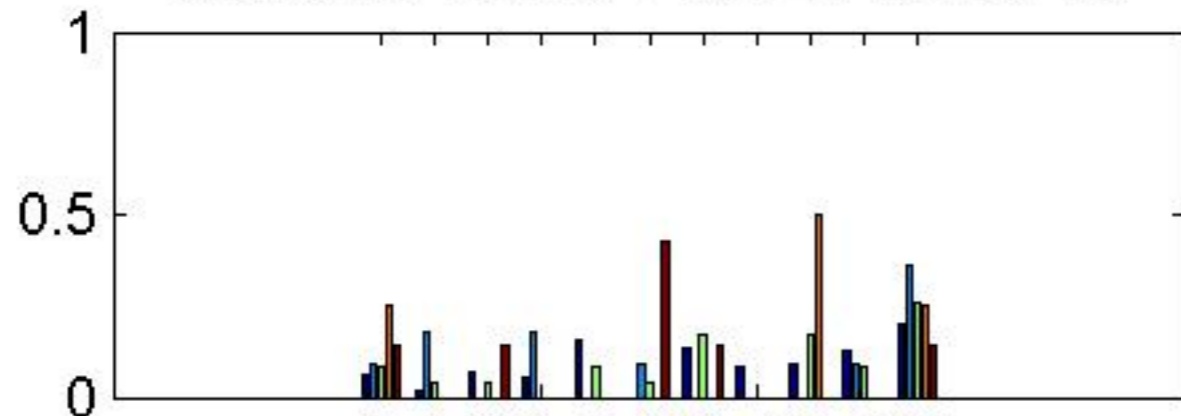


2C Pos

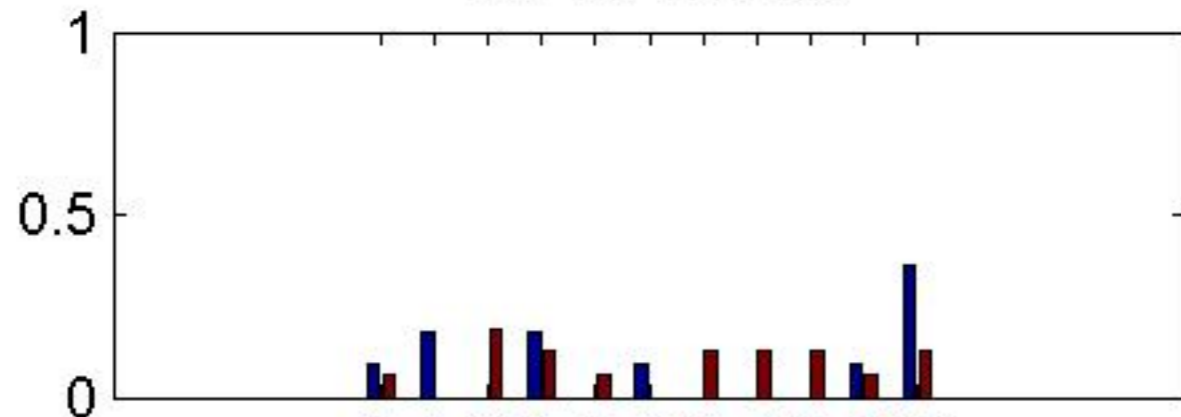
26. Nos amenaza diciendo que tendremos problemas si nos portamos mal
 Global/Chico/Chica



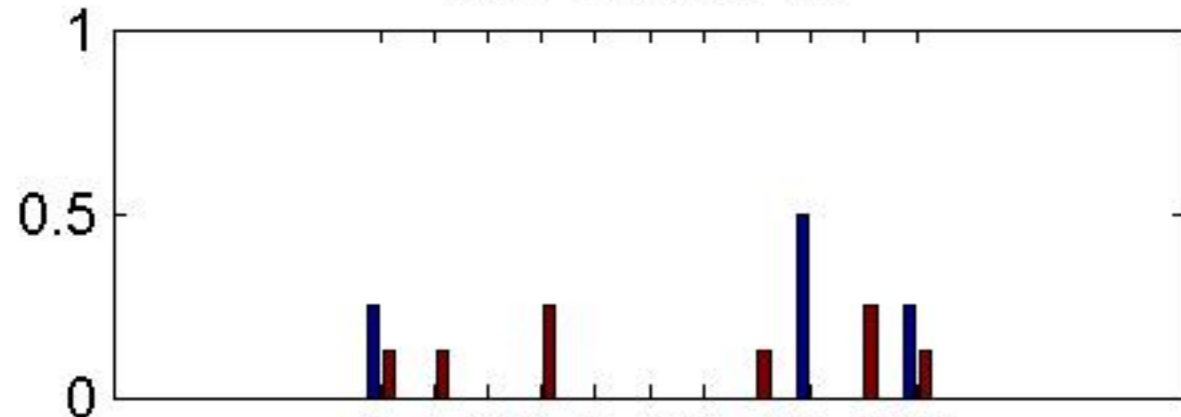
Global/1B Pre/1C Pre



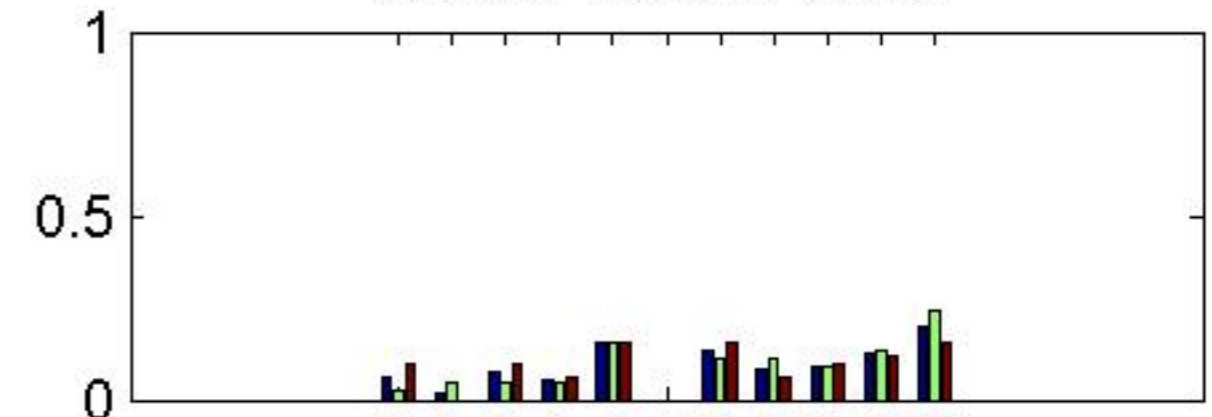
1B Pre/1B Pos



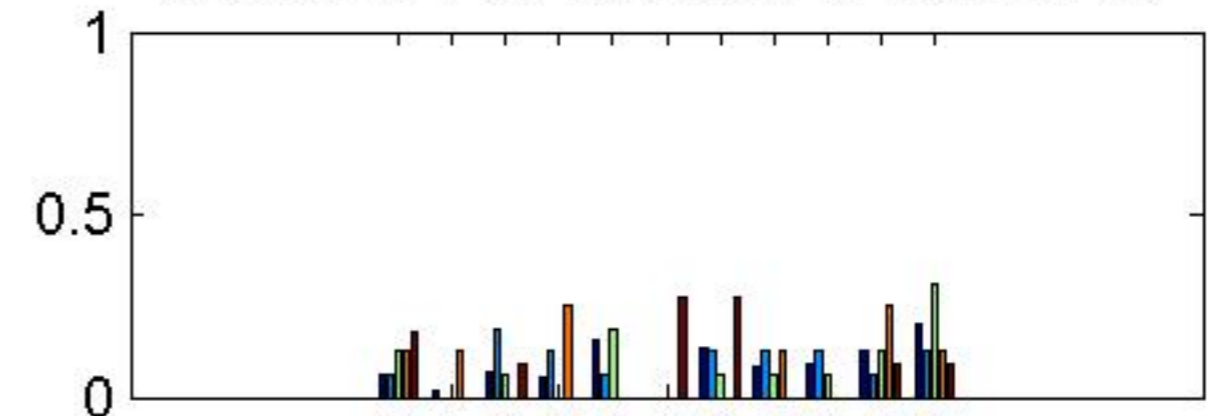
2B Pre/2B Pos



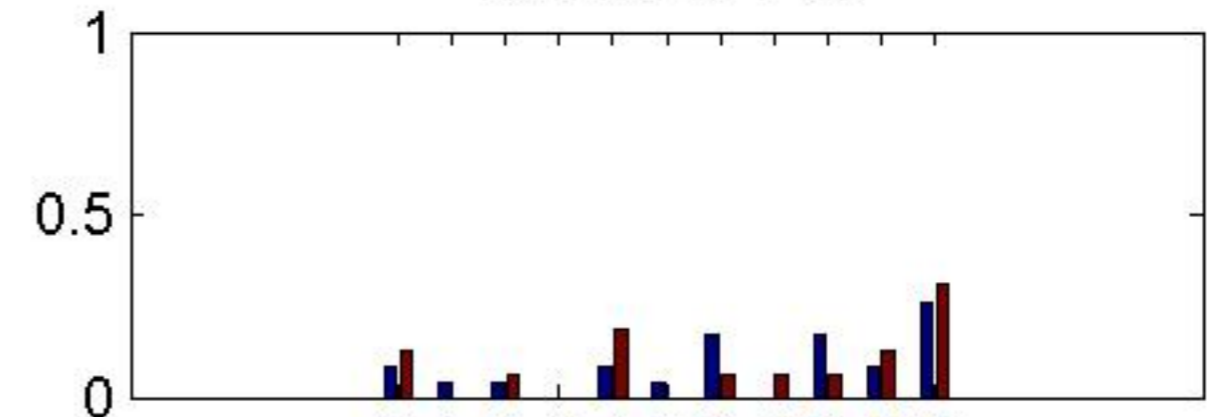
Global/Pretest/Posttest



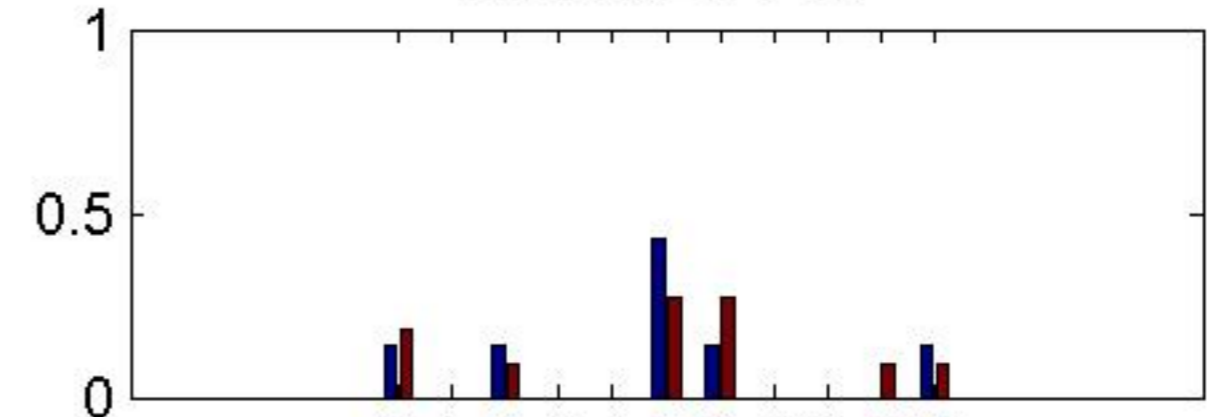
Global/1B Pos/1C Pos



1C Pre/1C Pos

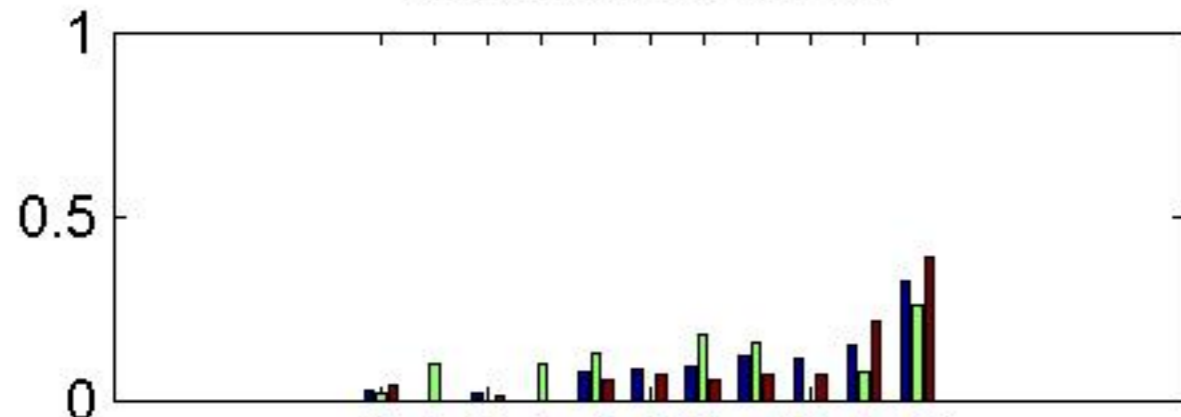


2C Pre/2C Pos

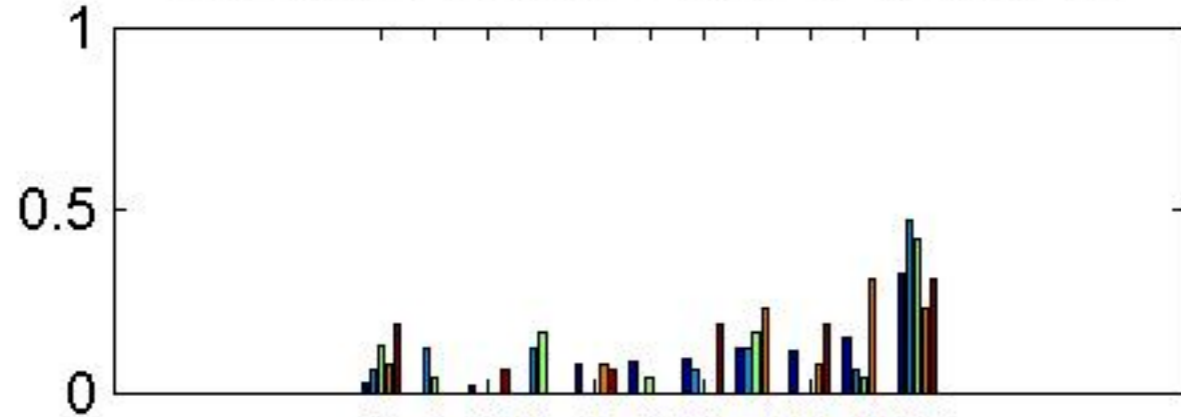


27. Nos ayuda a ser personas responsables

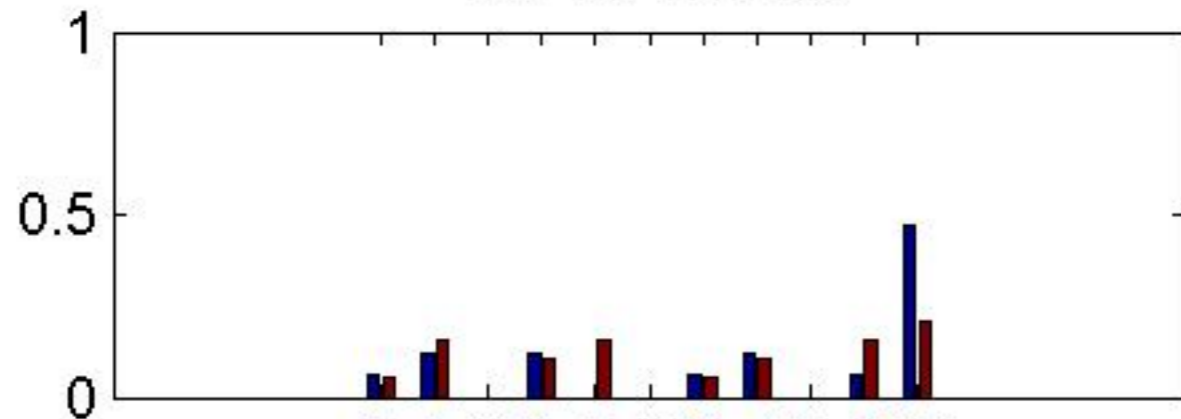
Global/Chico/Chica



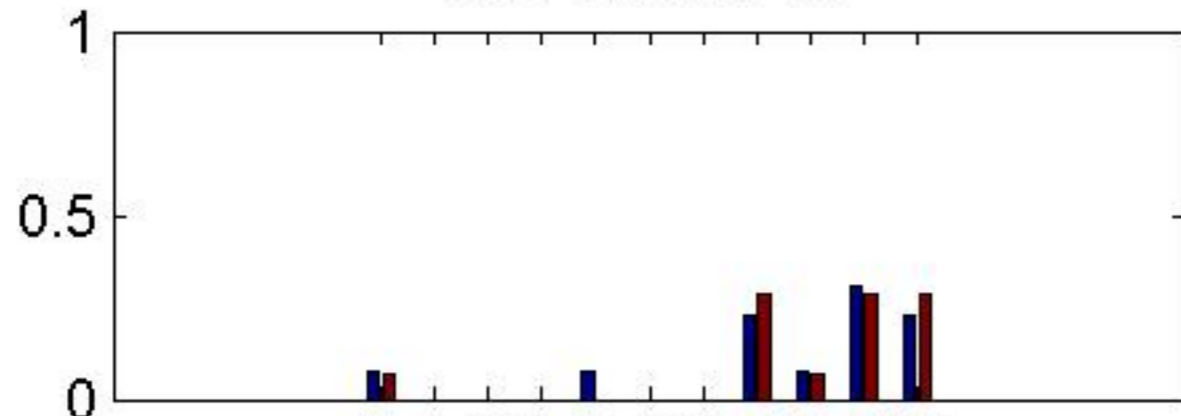
Global/1B Pre/1C Pre/2B Pre/2C Pre



1B Pos

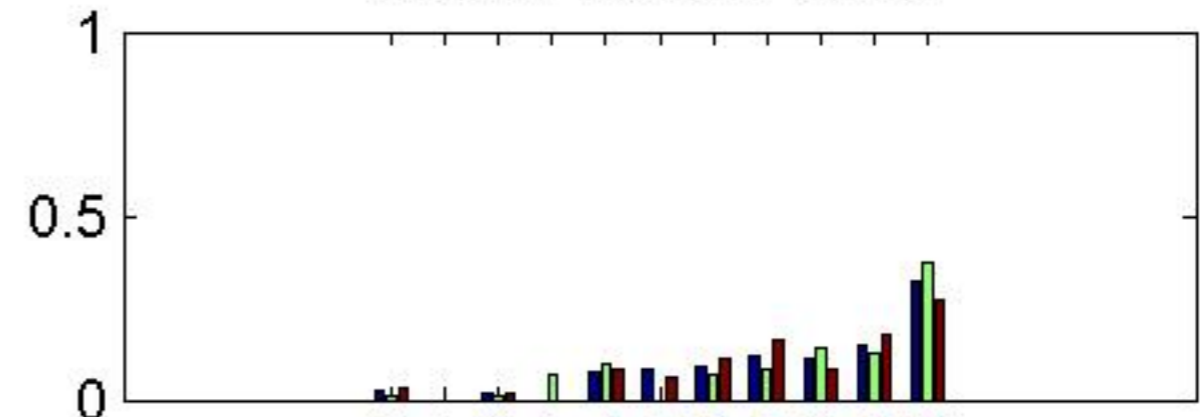


2B Pre

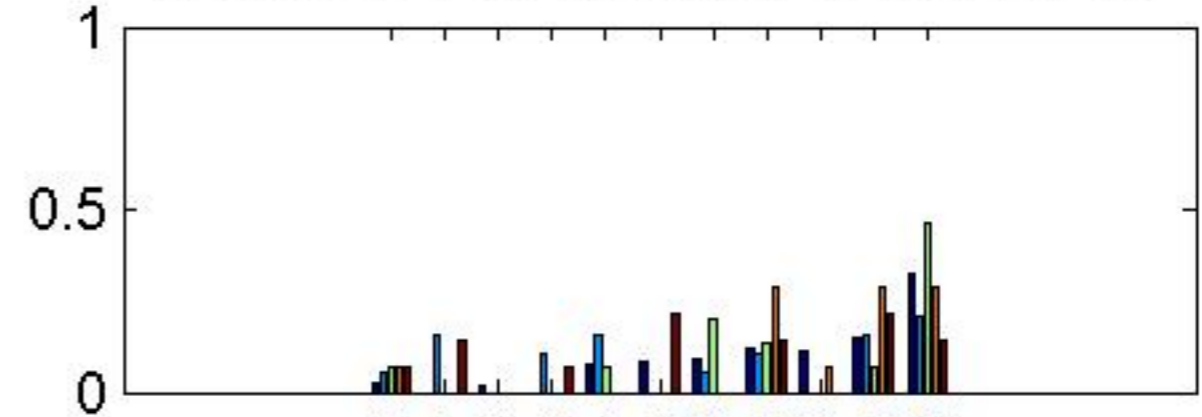


2B Pos

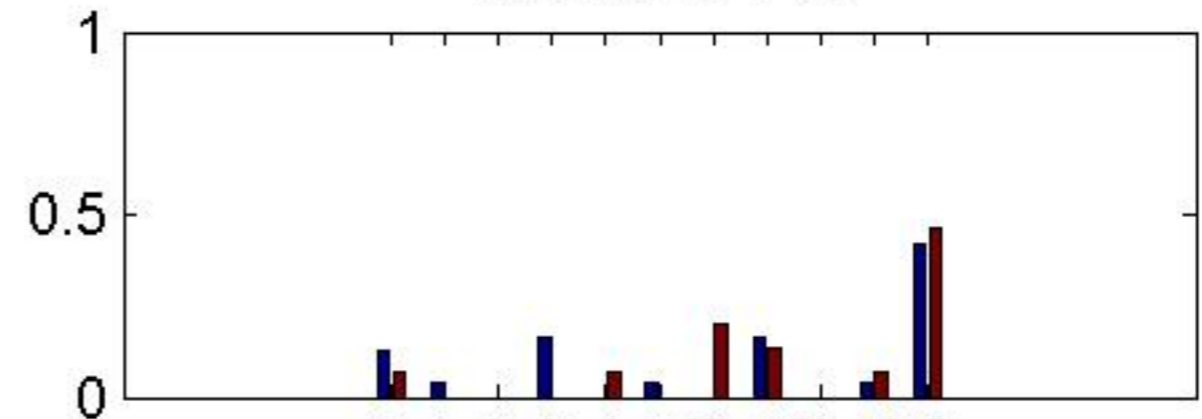
Global/Pretest/Postest



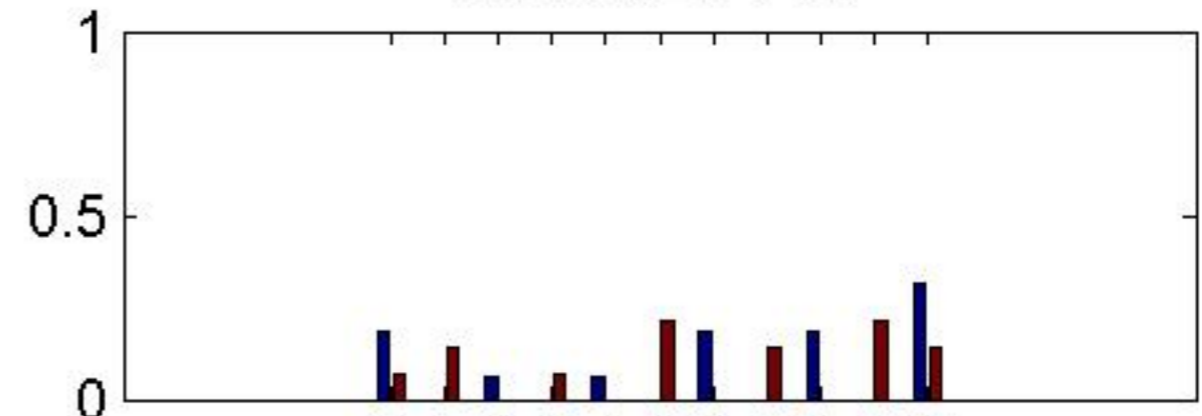
Global/1B Pos/1C Pos/2B Pos/2C Pos



1C Pre



2C Pre

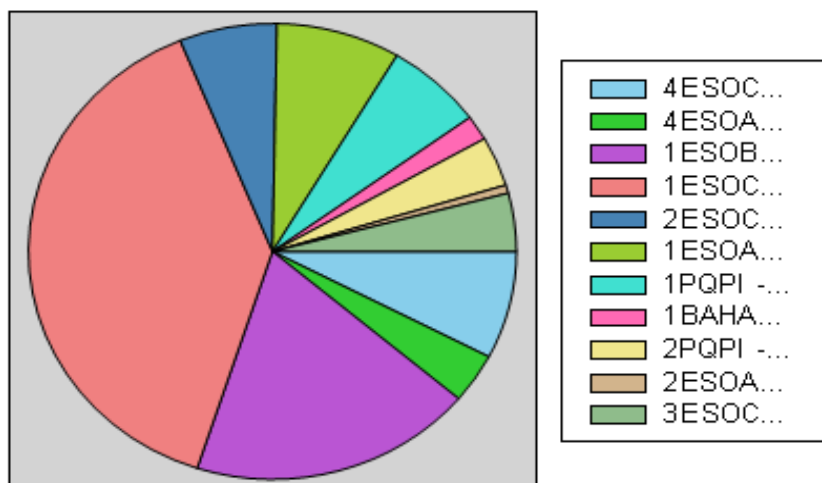


2C Pos

Anexo 11: registros incidencias centro

4ESOC	Incidencias: 13	2,9 %
4ESOA	Incidencias: 6	1,3 %
1ESOB	Incidencias: 32	7,1 %
1ESOC	Incidencias: 66	14,6 %
2ESOC	Incidencias: 11	2,4 %
1ESOA	Incidencias: 14	3,1 %
1PQPI	Incidencias: 11	2,4 %
1BAHA	Incidencias: 3	0,7 %
2PQPI	Incidencias: 6	1,3 %
2ESOA	Incidencias: 1	0,2 %
3ESOC	Incidencias: 7	1,6 %

Incidencias por curso



Incidencias: 8

Curso: 1ESOC

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Empezó a jugar al "toro" con los compañeros, es decir, uno hacía de toro y embestía a los demás y

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr por el taller y embestirse con los compañeros

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Empezó a jugar al toro

14/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

07/11/2013

Profesor: VICENTE JOAQUIN DOLZ SOLER

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, junto con otros de su grupo se dedica a correr y gritar por el pasillo del primer piso

13/02/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de guardia a las 13'30 no deja de hacer ruidos estridentes, se pelea con Angel, se sale del

16/04/2014

Profesor: ADOLFO MOMPALER MARTINEZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Va corriendo por los pasillos y molestando a todo el mundo.

Incidencias: 6

Curso: 1ESOC

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Empezó a jugar al "toro" con los compañeros, es decir, uno hacía de toro y embestía a los demás y

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones de las dos profesoras de guardia, como

07/11/2013

Profesor: VICENTE JOAQUIN DOLZ SOLER

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, junto con otros de su grupo se dedica correr y gritar por el pasillo del primer piso

13/02/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

No respeta el juego de sus compañeros,les lanza una ficha y les destroza las jugadas,con el

Incidencias: 12

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno manifiesta una conducta disruptiva: molesta hablando en voz alta (casi gritando) sin

18/11/2013

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Adrián no para de xarrar en veu alta i molestar els companys. L'he advertit durant quasi tota la

15/01/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;e;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habitualmente no trae el material de EPV y cuando lo trae siempre es incompleto. Con lo que

28/01/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno lleva varios días desobedeciendo sistemáticamente mis instrucciones: ayer lo expulsé del

03/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Adrián no para de molestar i parlar amb els companys amb veu alta, de manera que interromp el

03/03/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno:

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla en voz demasiado alta, interrumpe las

31/03/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: c;d;e;i;o;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Actitud disruptiva persistente en todas las clases con actividades del tipo:

01/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno muestra una actitud disruptiva continuada. Todos los días entra en el aula a voces,

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;e;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, como siempre, me impide comenzar la clase con normalidad. Con mil pretextos, actúa de

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Alumno: RAÚL ROCA OLIVA

Incidencias: 22

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: ARANZAZU ECHEVARRIA SANSANO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Al comienzo de la clase estaba jugando con una goma, la ha estirado y le ha dado a un compañero,

14/10/2013

Profesor: ARANZAZU ECHEVARRIA SANSANO

Articulos: h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Al principio de la clase, con un eslástico empezó a molestar a sus compañeros hasta que al final le

30/10/2013

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante la guardia en la que tenía trabajo para realizar según indicaciones de la profesora, el alumno

11/11/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta contínuament a l'aula. Reincidència.

12/11/2013

Profesor: CARLOS SANCHEZ GARCIA

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante la asignatura de atención educativa, en la cual el alumno desde el comienzo del curso no se

12/11/2013

Profesor: CARLOS SANCHEZ GARCIA

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante la asignatura de atención educativa, en la cual el alumno desde el comienzo del curso no se

19/11/2013

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: d;i;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Asignatura: Matemáticas, 13h13'.

19/11/2013

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;i;j;o;p;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material y no trabaja. Molesta constantemente a sus compañeros. Habla en voz muy alta,

20/11/2013

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: j;k;l;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Falsificación de la firma de la madre en una amonestación escrita.

27/11/2013

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no saca el material, tampoco trae el material.

27/11/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

És un mal educat i no deixa fer classe.

27/11/2013

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;i;o;s;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no saca el material, tampoco trae el material.

27/11/2013

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;i;o;s;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no saca el material, tampoco trae el material.

15/01/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

És un mal educat.

04/02/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Expulsat de classe per falta greu.

20/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material ni trabaja en todas las clases de Tecnología.

03/03/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: d;e;i;o;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Actitud disruptiva persistente, abandono de asignatura y sin hacer caso de las observaciones de la

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla con otros compañeros, interrumpe la

27/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;o;d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habla continuamente en clase, hasta el punto de no oír a los compañeros que están leyendo el tema

02/04/2014

Profesor: URSULA GASPAR VIVES

Articulos: d;c;e;i;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Raúl se pasa la hora levantándose, interrumpiendo, riéndose y tirando papelitos. Le llamo la atención

02/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta en clase. Falta de respecte a la professora.

14/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: p;

Falta con acuse de recibí pendiente

És un mal educat reincident. Insulta sistemàticament i falta al respecte.

Incidencias: 26

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente, impidiendo que se de clase con normalidad

14/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molewsta continuamente, impidiendo funcionamiento normal de la clase

27/11/2013

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante la clase de Educación física ha estado jugando de manera descontrolada causando la caída

16/12/2013

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

A. David no para de hablar en veu alta i molestar els companys, la qual cosa interrompt i altera el

08/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

A. David no ha portat el material requerit per la professora per a treballar a classe de Taller de

15/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

A.David, continua venint a classe sense el material, després d'haver estat advertit moltes vegades.

12/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente impidiendo que se de clase con normalidad y se niega a trabajar.

17/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

David no para de hablar en voz alta mientras estamos preparando-nos para hacer un ejercicio de examen, un

20/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: j;

Falta con acuse de recibí pendiente

No traer el examen firmado por sus padres. Se llevó el examen a casa para que sus padres lo vieran

21/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habitualmente no trae el material y por tanto no trabaja. Le he dado una hoja para que copiara. Ha

03/03/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno:

04/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material a clase de EPV

05/03/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente, impidiendo que se de clase con normalidad, no quiere trabajar, sólo hablar y

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla con otros compañeros interrumpe las

31/03/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

A. David es porta mal a classe, parla en veu alta, es riu i altera el normal desenvolupament de les

31/03/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: c;d;e;i;o;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Actitud disruptiva persistente en todas las clases con actividades del tipo:

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno se sienta sin permiso e intencionadamente en un sitio que no le corresponde, y lo hace en

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d'optativa Instrumental (taller de Valencià) sense el material que li

15/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: d;i;j;

Falta con acuse de recibí pendiente

Le pido que al final de la clase se quede con otros compañeros porque necesito hablar con ellos

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne ha interromput el desenvolupament de la sessió de classe i ha molestat i desconcentrat el

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material necesario para trabajar en el aula.

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta el material necessari (Poemari) per a la classe de poesia.

Incidencias: 32

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente en clase, impidiendo que se pueda dar clase con normalidad. No trabaja en

29/10/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Xerra contínuament a l'aula. No obri el material ni fa res a l'aula. Molesta sistemàticament.

31/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No para de hablar y reirse, haciendo caso omiso de las advertencias del profesor e impidiendo dar la

07/11/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Le he preguntado y me ha contestado que "no tenía ni puta idea"

11/11/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta contínuament a l'aula i s'enfronta violentament als companys i professora. Reincident.

19/11/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Negar-se a eixir de l'aula quan el n'ha tirat la professora.

25/11/2013

Profesor: MARIA PILAR RAIMUNDO GIMENO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durant la guardia de la biblioteca, l'alumne Vicente Verdú (que habia estat expulsat de la seua

25/11/2013

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: e;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Nada más empezar la clase Vicente se ha puesto a discutir con un compañero a quien ha dicho a

26/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno se ha negado a salir del aula cuando lo había expulsado su profesora, Maria Fullana;

27/11/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No para de hacer el payaso en clase, impidiendo que se de la clase con normalidad.

30/01/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

30/01/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: c;d;

Falta con acuse de recibí pendiente

NO HACE NADA DE LO QUE LE MANDO (PORQUE NO LE DA LA GANA SEGÚN SUS PROPIAS

03/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molestar continuamente, impidiendo el funcionamiento normal de la clase.

04/02/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Expulsat de classe per falta greu.

04/02/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Expulsat de classe per falta greu.

05/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja y molesta continuamente, impidiendo el desarrollo normal de la clase.

06/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja y molesta continuamente en clase, es expulsado de la misma y se pone a jugar al futbol

10/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Es expulsado de clase a la sala de guardia (en este caso la biblioteca) y no acude, se queda

10/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

No quiere trabajar y lo único que hace es molestar continuamente, tanto al profesor como al resto del

13/02/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

En clase le pido que haga una actividad y me dice ¡tocate los huevos!

17/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c; Falta con acuse de recibí pendiente

No quiere trabajar y molesta continuamente, impidiendo el normal desarrollo de la clase.

19/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c; Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja y molesta continuamente, está toda la clase riéndose sin parar, impidiendo que se de

20/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: j; Falta con acuse de recibí pendiente

No traer el examen firmado por sus padres. Se llevó el examen a casa para que sus padres lo vieran

05/03/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;o; Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente, impidiendo que se de clase con normalidad, no quiere trabajar, sólo hablar y

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: h; Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno trae a clase un mechero, que al ponerlo a llama máxima, produce una llama de unos 30

13/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: o;c; Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no quiere hacer el examen. Pone su nombre y no copia las preguntas.

13/03/2014

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: n; Falta con acuse de recibí pendiente

Al alumno le suena el teléfono en clase y se niega a entregármelo. Cuando el delegado va a buscar

27/03/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: c; Falta con acuse de recibí pendiente

02/04/2014

Profesor: URSULA GASPAR VIVES

Articulos: c;d;i;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Vicente está haciendo papelitos y tirándolos, cuando le digo que los guarde, se niega a hacerlo y

09/04/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

15/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Després de ser expulsat de la classe per mal comportament, no s"ha presentat al professor de

09/05/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Llega tarde a clase,le explico que debe llegar puntual y gritandome dice¿Que te calles!

Incidencias: 38

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente e impide que se de clase con normalidad, no trabaja en clase, se niega a

18/10/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;e;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno molesta discutiendo con su compañero Caio Levaggi, lanzándose papelitos y no

25/10/2013

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: a;d;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

1. El alumno no trae comunicado para padres firmado de la sesioón anterior (miércoles 23--) por no

29/10/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno come chicle en clase, y cuando le llamo la atención para que lo tire se levanta y finge

31/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No para de hablar y reirse, haciendo caso omiso de las advertencias del profesor e impidiendo dar la

04/11/2013

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: a;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno ha sido expulsado del aula por:

12/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: a;c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno ha llegado tarde, no ha traído los deberes hechos, no sigue la clase, y se dedica a lanzar

18/11/2013

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: i;a;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Después de semanas de advertencias, el alumno es expulsdo del aula por:

19/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: a;c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno llega tarde de forma injustificada, bebiendo una botellita de plástico con líquido de

25/11/2013

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: e;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Nada más empezar la clase Pablo se ha puesto a discutir con un compañero al que ha llamado

11/12/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente, no trabaja y contesta de manera inadecuada al profesor. Se le expulsa de

16/12/2013

Profesor: Mª JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo no para de hablar en veu alta i molestar els companys, la qual cosa interromp i altera el

15/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo , ha vingut a classe sense el material, després d'haver estat advertit moltes vegades.

21/01/2014

Profesor: VICENTE JOAQUIN DOLZ SOLER

Articulos: b;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no entró en clase y se escondió en la habitación de atención sanitaria sin comucarselo al

27/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo s'ha negat a fer els exercicis que he manat fer a classe,de manera reiterada i quan li he

03/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo, durant la classe de Taller, volia eixir de l'aula per anar a la l' aula de Ciències Socials i com

06/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja y molesta continuamente en clase, es expulsado de la misma y se pone a jugar al futbol

10/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

No quiere trabajar y lo único que hace es molestar continuamente, tanto al profesor como al resto del

10/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Es expulsado de clase a la sala de guardia (en este caso biblioteca) y no acude, dedicándose a

12/02/2014

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: a;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Como es habitual en el alumno :

17/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo no para de hablar en veu alta mentre estem preparant-nos per a fer un exercici d'examen, un

17/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo no para de hablar en veu alta i interromp el normal desenvolupament de la sessió de classe, a

17/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No quiere trabajar y molesta continuamente, impidiendo el normal desarrollo de la clase.

17/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Es expulsado del aula y, en lugar de acudir a la sala de guardia (usos múltiples, biblioteca) se queda

20/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material ni trabaja en todas las clases de Tecnología.

20/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: j;

Falta con acuse de recibí pendiente

No traer el examen firmado por sus padres. Se llevó el examen a casa para que sus padres lo vieran

21/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habitualmente no trae el material y por tanto no trabaja. Le he dado una hoja para que copiara. Ha

25/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;r;

Falta con acuse de recibí pendiente

En el taller de tecnología, como parece ser que ha perdido parte de sus piezas, el alumno no hace

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla con otros compañeros, interrumpe la

27/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habla continuamente en clase, hasta el punto de no oír a los compañeros que están leyendo el tema

01/04/2014

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: e;h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Justo en el pasillo de entrada al gimnasio, al inicio de la clase de EF, el alumno reacciona de manera

01/04/2014

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: e;h;

Falta con acuse de recibí pendiente

El pasado viernes 28 de marzo, justo antes de iniciar la clase de EF, en el pasillo de entrada; el

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;h;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Sistemáticamente, el alumno no trabaja en clase, se sube a la silla. Provoca a otros compañeros.

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno come su bocadillo en el aula, pese a no estar permitido y no tener autorización para ello.

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'""alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que

30/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne ha parlat en veu alta i ha dit un mot groller, provocant desordre i impedit el normal

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: e;c;q;

Falta con acuse de recibí pendiente

Insulta a una compañera (Melina Díaz) llamándole "Gorda" repetidamente y gritando en mitad de la

Incidencias: 9

Curso: 1ESOC

14/10/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta continuamente, impidiendo dar la clase con normalidad.

21/10/2013

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Rafael es porta mal, no para de parlar amb veu alta, no treballa i altera el desenvolupament de la

11/11/2013

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Rafael es porta molt mal a classe. No para de parlar en veu alta i intervé quan li ve en gana i altera

19/11/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Negar-se a eixir de l'aula quan el n'ha tirat la professora.

27/11/2013

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No para de hacer el payaso en clase, impidiendo que se de la clase con normalidad.

28/11/2013

Profesor: MARIA SOLEDAD LANDERAS GUTIERREZ

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno ha estado parte de la clase de Tecnología incordiando a un compañero y al final han

28/11/2013

Profesor: MARIA SOLEDAD LANDERAS GUTIERREZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno ha estqado parte de la clase incordiando a un compañero hasta que al final han discutido

08/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Rafael no ha portat el material requerit per la professora per a treballar a classe de Taller de

15/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Rafael, , continua venint a classe sense el material, després d""haver estat advertit moltes vegades.

Incidencias: 8

Curso: 1ESOC

29/10/2013

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Xerra contínuament a l"aula. No obri el material ni fa res a l"aula. Molesta sistemàticament.

12/02/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Xerrar contínuament en classe. Respondre sense educació.

21/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno insinua que le estoy llamando tonto, cuando eso yo no se lo digo.

25/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: g;h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Me pide el material de tecnología y cuando le doy el listón, lo utiliza para romper el trabajo de otro

25/03/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Falta de respecte greu a la professora.

01/04/2014

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: c;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Antes de entrar a clase de EF, provoca al alumno Pablo Vicent tocándole en la "la colleja", y siendo

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;e;h;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Se mete el dedo en un orificio nasal y luego en el otro. A continuación se lo restriega por el pelo al

02/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta sistemàticament en classe. Falta de respecte a la professora.

Incidencias: 1

Curso: 1ESOC

30/10/2013

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante la guardia en la que tenía trabajo para realizar según indicaciones de la profesora, el alumno

Alumno: IGNOTAS KASTANAVICIUS

Incidencias: 2

Curso: 1ESOC

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones de las dos profesoras de guardia, como

18/11/2013

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

IGNOTAS, aquest matí, en el canvi d'hora de les 12.40 , en passar per davant l'aula de Valencia 2,

Incidencias: 2

Curso: 1ESOC

13/11/2013

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: g;

Falta con acuse de recibí pendiente

Encala un balón de baloncesto en el porche junto a la cafetería, por un mal uso del mismo.

13/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Caio continua com en la primera avaluació, sense portar els deures fets i tampoc els fa a classe

Incidencias: 20

Curso: 1ESOC

19/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno muestra una actitud disruptiva continua y reiterada que me impide dar la clase con

28/11/2013

Profesor: MARIA SOLEDAD LANDERAS GUTIERREZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no hace caso a las indicaciones de la profesora. Se le ha llamado la atención

08/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Ricardo no ha portat el material requerit per la profesora per a treballar a classe de Taller de

03/02/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: i;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno viene a clase sin libro de texto, a los 10 minutos después de haber estado danzando por

11/02/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno me impide empezar la clase con normalidad: está de pie sin permiso, no ha sacado el

17/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Richard parla en veu alta i molesta per al normal desenvolupament de la classe. En aquesta ocasió,

17/02/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: c;i;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Matemàtiques: l'alumne es nega a fer res de l'assignatura ho manifesta pública i notòriament de

17/02/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Richard no para de parlar en veu alta i interromp el normal desenvolupament de la sessió de classe,

18/02/2014

Profesor: MARIA SOLEDAD LANDERAS GUTIERREZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

el alumno ha estado incordiando toda la hora en clase de AE, no ha traído material.

21/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habitualmente no trae el material y por tanto no trabaja. Le he dado una hoja para que copiara. Ha

03/03/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;q;s;h;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno:

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: o;d;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla con otros compañeros interrumpe las

31/03/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Ricardo es porta mal a classe, parla en veu alta, es riu i altera el normal desenvolupament de les

31/03/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno muestra una actitud disruptiva, como es habitual en él. Come chicle aunque no está

31/03/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: c;d;e;i;o;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Actitud disruptiva persistente en todas las clases con actividades del tipo:

03/04/2014

Profesor: MARIA ISABEL BROTONS DURBAN

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja en clase, molesta continuamente, falta al respeto al profesor. Ayer le pedí que saliera de

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d' Optativa Instrumental(Taller de Valencià) sense el material que

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne es nega a participar en la lectura de poemes i altres activitats relacionades amb la poesia,

Incidencias: 5

Curso: 1ESOC

26/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

- El grupo ha sido avisado (desde hace semanas) de que por motivos de higiene no se puede comer

26/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

- El grupo ha sido avisado (desde hace semanas) de que por motivos de higiene no se puede comer

13/02/2014

Profesor: VICENTE ENRIQUE LLORCA CLIMENT

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pega cops a la paret molestant als companys i a la classe del costat No fa cas a les indicacions de la

13/02/2014

Profesor: VICENTE ENRIQUE LLORCA CLIMENT

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pega cops a la paret molestant als companys i a la classe del costat No fa cas a les indicacions de la

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, por sistema, debe ser que considera que la hora de tutoría no sirve de nada, porque su

Incidencias: 16

Curso: 1ESOC

08/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Jesús no ha portat el material requerit per la professora per a treballar a classe de Taller de valencià.

15/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Jesús continua venint a classe sense el material, després d'haver estat advertit moltes vegades.

03/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molestar continuamente, impidiendo el funcionamiento normal de la clase.

20/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: j;

Falta con acuse de recibí pendiente

No traer el examen firmado por sus padres. Se llevó el examen a casa para que sus padres lo vieran

20/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No quiere trabajar y está siempre de cachondeo, molestando continuamente e impidiendo dar clase

21/02/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;i;d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Habitualmente no trae el material y por tanto no trabaja. Le he dado una hoja para que copiara. Ha

24/02/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno tiene el siguiente comportamiento TODOS LOS DÍAS:

03/03/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno:

06/03/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae el material (libro y libreta) desde hace ya 3 o 4 días.

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

En la hora de tutoría, el alumno, por sistema, habla con otros compañeros nterrumpe las

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d' Optativa Instrumental(Taller de Valencià) sense el material que

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material necesario para trabajar en el aula.

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

12/05/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: a;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Incidencias: 13

Curso: 1ESOC

08/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Joan no ha portat el material requerit per la professora per a treballar a classe de Taller de valencià.

20/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

Pablo , ha vingut a classe sense el material, amb el pretext de que porta la mà amb escaiola i no pot

20/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; Falta con acuse de recibí pendiente

Joan, ha vingut a classe sense material, amb el pretext que porta la mà amb escaiola i no pot

21/01/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; Falta con acuse de recibí pendiente

Joan, ha vingut a classe sense material, amb el pretext que porta la mà amb escaiola i no pot

13/02/2014

Profesor: VICENTE ENRIQUE LLORCA CLIMENT

Articulos: d; Falta con acuse de recibí pendiente

Pega cops a la paret molestant als companys i a la classe del costat No fa cas a les indicacions de la

17/02/2014

Profesor: JOSEFA DUET CASTELLO

Articulos: c;o; Falta con acuse de recibí pendiente

Matemàtiques a les 13:10h: el alumno hace un avión con una hoja de libreta y cuando estoy de

06/03/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;o; Falta con acuse de recibí pendiente

En clase de tutoría, el alumno, por sistema, debe ser que considera que la hora de tutoría no sirve de

02/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: h; Falta con acuse de recibí pendiente

Amenaça a la professora.

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: h; Falta con acuse de recibí pendiente

Antes de salir de clase, aprovecha que una compañera está de espaldas y le pega un puñetazo en el

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;c; Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el llibre de text per a treballar a classe i estava advertit, la qual cosa dificulta

14/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: q;

Falta con acuse de recibí pendiente

No s'ha presentat al professor de guàrdia. És un mal educat. Amenança la professora.

05/05/2014

Profesor: Faustina Fraile Bernabeú

Articulos: n;

Falta con acuse de recibí pendiente

Trau el mòbil i grava dins de la classe a Vicent Sanchis i una xicoteta panoràmica. Penja aquesta

07/05/2014

Profesor: M^{re} JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Incidencias: 1

Curso: 1ESOC

15/01/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Es comporta malament en classe.

Alumno: NEREA VICENT SORIA

Incidencias: 1

Curso: 1ESOC

17/01/2014

Profesor: NÚRIA AZNAR QUIILIS

Articulos: h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Esta alumna ha amenazado con pegar a una compañera, si esta acudía al Jefe de estudios a

Incidencias: 1

Curso: 1ESOC

17/02/2014

Profesor: ANA MARIA MUEDRA ROMERA

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Durante el transcurso de la clase el aulumno explota una bolsa de plástico parando la clase.

Incidencias: 2

Curso: 1ESOC

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumna no porta el material necessari (Poemari) per a la classe de poesia.

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumna no porta el material necessari (Poemari) per a treballar la poesia a classe. Ha estat avisada

Incidencias: 3

Curso: 2ESOC

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Empezó a jugar al "toro" con los compañeros, es decir, uno hacía de toro y embestía a los demás y

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones del las dos profesoras de guardia, como

Incidencias: 5

Curso: 2ESOC

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Empezó a jugar al "toro" con los compañeros, es decir, uno hacía de toro y embestía a los demás y

11/10/2013

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Correr y empujarse con los compañeros en el taller de tecnología

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones del las dos profesoras de guardia, como

07/11/2013

Profesor: VICENTE JOAQUIN DOLZ SOLER

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, junto con otros de su grupo se dedica a correr y gritar por el pasillo del primer piso

08/01/2014

Profesor: MARIA LUISA AGUILAR GARCIA

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Me encuentro a Alejandro por el pasillo utilizando su teléfono, le llamo la atención y le digo que me

Incidencias: 1

Curso: 2ESOC

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones del las dos profesoras de guardia, como

Incidencias: 2

Curso: 2ESOC

30/10/2013

Profesor: ELISA MARIA MACIAS CORDERO

Articulos: d;e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Faltas de respeto continuadas y no seguir las indicaciones del las dos profesoras de guardia, como

07/11/2013

Profesor: VICENTE JOAQUIN DOLZ SOLER

Articulos: c;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, junto con otros de su grupo se dedica a correr y gritar por el pasillo del primer piso

Incidencias: 1

Curso: 2ESOC

19/11/2013

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;i;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

La alumna no tiene el material, no ha hecho los deberes, me impide empezar la clase porque se

Incidencias: 2

Curso: 2ESOC

05/02/2014

Profesor: MARIA ISABEL BROTONS DURBAN

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Joaquín habla mucho en clase, silba, grita, se levanta, se pasea...pierde el tiempo continuamente.

05/03/2014

Profesor: BEATRIZ GANDUL ARNAL

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material de forma reiterada.

Incidencias: 1

Curso: 2ESOC

12/02/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

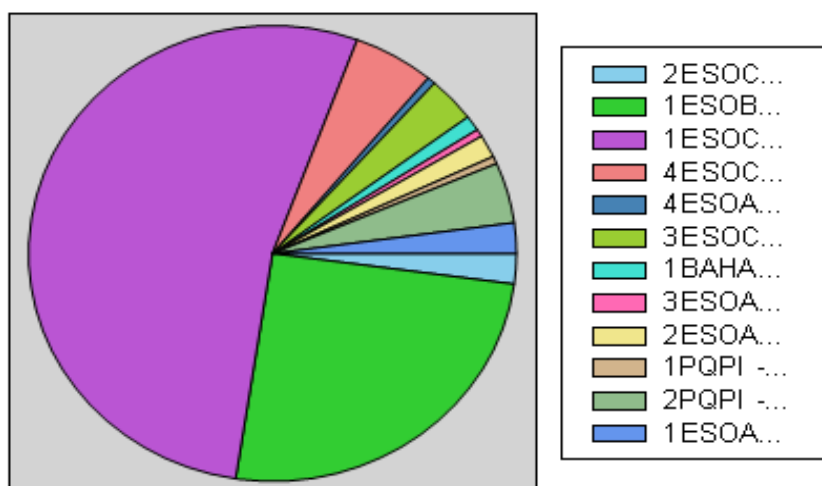
Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Insultar a un compañero, llamándole "gilipollas". Cuando es expulsada del aula la abandona de muy

2ESOC	Incidencias: 4	0,9 %
1ESOB	Incidencias: 47	10,4 %
1ESOC	Incidencias: 99	22,0 %
4ESOC	Incidencias: 10	2,2 %
4ESOA	Incidencias: 1	0,2 %
3ESOC	Incidencias: 6	1,3 %
1BAHA	Incidencias: 2	0,4 %
3ESOA	Incidencias: 1	0,2 %
2ESOA	Incidencias: 3	0,7 %
1PQPI	Incidencias: 1	0,2 %
2PQPI	Incidencias: 8	1,8 %
1ESOA	Incidencias: 4	0,9 %

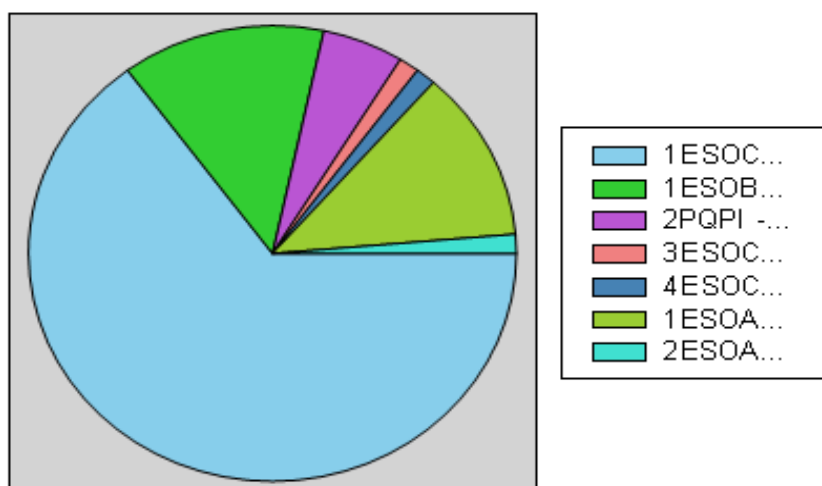
Incidencias por curso





1ESOC	Incidencias: 48	10,6 %
1ESOB	Incidencias: 10	2,2 %
2PQPI	Incidencias: 4	0,9 %
3ESOC	Incidencias: 1	0,2 %
4ESOC	Incidencias: 1	0,2 %
1ESOA	Incidencias: 9	2,0 %
2ESOA	Incidencias: 1	0,2 %

Incidencias por curso



Incidencias: 6

Curso: 1ESOC

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;d;h;p;

Falta con acuse de recibí pendiente

Sistemáticamente, el alumno no trabaja en clase, se sube a la silla. Provoca a otros compañeros.

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno come su bocadillo en el aula, pese a no estar permitido y no tener autorización para ello.

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que

30/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne ha parlat en veu alta i ha dit un mot groller, provocant desordre i impeding el normal

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: e;c;q;

Falta con acuse de recibí pendiente

Insulta a una compañera (Melina Díaz) llamándole "Gorda" repetidamente y gritando en mitad de la

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Incidencias: 6

Curso: 1ESOC

02/04/2014

Alumno: JOAN SEBASTIA PIQUER

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Amenaça a la professora.

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: h;

Falta con acuse de recibí pendiente

Antes de salir de clase, aprovecha que una compañera está de espaldas y le pega un puñetazo en el

14/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: q;

Falta con acuse de recibí pendiente

No s'ha presentat al professor de guàrdia. És un mal educat. Amenança la professora.

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el llibre de text per a treballar a classe i estava advertit, la qual cosa dificulta

05/05/2014

Profesor: Faustina Fraile Bernabeú

Articulos: n;

Falta con acuse de recibí pendiente

Trau el mòbil i grava dins de la classe a Vicent Sanchis i una xicoteta panoràmica. Penja aquesta

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Incidencias: 2

Curso: 1ESOC

02/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta sistemàticament en classe. Falta de respecte a la professora.

02/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: c;e;h;o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Se mete el dedo en un orificio nasal y luego en el otro. A continuación se lo restriega por el pelo al

Incidencias: 3

Curso: 1ESOC

02/04/2014

Alumno: RAÚL ROCA OLIVA

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Molesta en clase. Falta de respecte a la professora.

02/04/2014

Profesor: URSULA GASPAR VIVES

Articulos: d;c;e;i;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Raúl se pasa la hora levantándose, interrumpiendo, riéndose y tirando papelitos. Le llamo la atención

14/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: p;

Falta con acuse de recibí pendiente

És un mal educat reincident. Insulta sistemàticament i falta al respecte.

Incidencias: 4

Curso: 1ESOC

02/04/2014

Profesor: URSULA GASPAR VIVES

Articulos: c;d;i;o;q;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Vicente está haciendo papelitos y tirándolos, cuando le digo que los guarde, se niega a hacerlo y

09/04/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

15/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Després de ser expulsat de la classe per mal comportament, no s"ha presentat al professor de

09/05/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Llega tarde a clase,le explico que debe llegar puntual y gritandome dice¿Que te calles!

Incidencias: 5

Curso: 1ESOC

03/04/2014

Profesor: MARIA ISABEL BROTONS DURBAN

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja en clase, molesta continuamente, falta al respeto al profesor. Ayer le pedí que saliera de

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d' Optativa Instrumental(Taller de Valencià) sense el material que

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne es nega a participar en la lectura de poemes i altres activitats relacionades amb la poesia,

Incidencias: 1

Curso: 1ESOB

03/04/2014

Profesor: MARIA ISABEL BROTONS DURBAN

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trabaja en clase, molesta continuamente, falta al respeto al profesor, juega con el material de

Alumno: VLADISLAV RESHMEDA

Incidencias: 3

Curso: 2PQPI

04/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;e;i;m;n;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno incumple día tras día las normas de convivencia. En el día de hoy, ha venido sin el libro

07/04/2014

Profesor: MERCEDES SAN GONZALO GARCIA

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Le digo que se salgo de clase a las 16:35 porque estoy planteando un ejercicio para que hagan en

07/04/2014

Profesor: MERCEDES SAN GONZALO GARCIA

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Le digo que se salga de clase a las 16:35 porque estoy planteando un ejercicio para que hagan en

Incidencias: 1

Curso: 3ESOC

07/04/2014

Profesor: RAQUEL SAEZ MUÑOZ

Articulos: n;

Falta con acuse de recibí pendiente

La alumna saca su teléfono móvil en clase y se niega a entregarlo a la profesora cuando se lo pide.

Alumno: ADRIÁN ORIOLA MARTOS

Incidencias: 1

Curso: 2PQPI

07/04/2014

Profesor: MERCEDES SAN GONZALO GARCIA

Articulos: c;n;

Falta con acuse de recibí pendiente

Esta muy distraido en clase y habla , cuando vamos hacer un ejercicio le suena el móvil y creo

Incidencias: 10

Curso: 1ESOC

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno se sienta sin permiso e intencionadamente en un sitio que no le corresponde, y lo hace en

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d'optativa Instrumental (taller de Valencià) sense el material que li

15/04/2014

Profesor: PALOMA PINA ARACIL

Articulos: d;i;j;

Falta con acuse de recibí pendiente

Le pido que al final de la clase se quede con otros compañeros porque necesito hablar con ellos

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne ha interromput el desenvolupament de la sessió de classe i ha molestat i desconcentrat el

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material necesario para trabajar en el aula.

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumne no porta el material necessari (Poemari) per a la classe de poesia.

Incidencias: 3

Curso: 1ESOC

08/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: c;d;e;o;s; **Falta con acuse de recibí pendiente**

El alumno, como siempre, me impide comenzar la clase con normalidad. Con mil pretextos, actúa de

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Incidencias: 1

Curso: 1ESOB

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumna no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

Incidencias: 6

Curso: 1ESOC

09/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumne no porta material per a treballar a classe. Açò ho fa de manera reiterada encara que estiga

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne continua venint a classe d' Optativa Instrumental(Taller de Valencià) sense el material que

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no ha portat el material necessari per a treballar la sessió del dia (Dossier de poesia) i

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L"alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: c;i;

Falta con acuse de recibí pendiente

No trae material necesario para trabajar en el aula.

12/05/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: a;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Incidencias: 1

Curso: 1ESOB

14/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

No ha anat al professor de guàrdia quan l'he expulsat per molestar a l'aula.

Incidencias: 2

Curso: 1ESOB

14/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L' alumne s'ha comportat malament i ha alterat el normal funcionament de la sessió de classe.

07/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no vol fer els exercicis i es dedica a molestar i parlar interrompent el normal

Incidencias: 1

Curso: 4ESOC

14/04/2014

Profesor: LAURA BAQUERO SILLAS

Articulos: a;c;d;e;j;o;s;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno, además de llegar tarde injustificadamente, no traer el material escolar, no seguir la clase,

Incidencias: 1

Curso: 1ESOB

15/04/2014

Profesor: MARIA FULLANA MONTORO

Articulos: o;

Falta con acuse de recibí pendiente

Després de ser expulsat de la classe per mal comportament, no s'ha presentat al professor de

Incidencias: 1

Curso: 1ESOC

16/04/2014

Profesor: ADOLFO MOMPARLER MARTINEZ

Articulos: d;

Falta con acuse de recibí pendiente

Va corriendo por los pasillos y molestando a todo el mundo.

Incidencias: 3

Curso: 1ESOA

29/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne s'ha comportat inadequadament, ha provocat desordre i ha impedit el normal

30/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L"alumne s'ha comportat inadecuadament , ha provocat desordre i ha impedit el normal

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L""alumne no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La

Incidencias: 2

Curso: 1ESOA

30/04/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: c; **Falta con acuse de recibí pendiente**

Avui, l'alumna estava castigada a l'hora de l'esbarjo i no s'ha presentat a l'aula.El càstig ha estat per

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L'alumna no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La sessió

Incidencias: 1

Curso: 1ESOA

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L""alumne no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La

Incidencias: 1

Curso: 1ESOA

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i; **Falta con acuse de recibí pendiente**

L"alumne no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La sessió

Incidencias: 1 **Curso: 1ESOA**

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La sessió

Incidencias: 1 **Curso: 1ESOA**

06/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'""""""""alumne no ha portat el material necessari (Poemari) per a treballar eixa sessió de classe. La

Incidencias: 1 **Curso: 1ESOB**

07/05/2014

Profesor: MARIA MAR GARCIA ESTEVE

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

El alumno no trae el material necesario para trabajar en clase. Le he prestado mi libro para trabajar y

Incidencias: 1 **Curso: 2ESOA**

08/05/2014

Profesor: ROSA M. ALBORS CHULVI

Articulos: s;

Falta con acuse de recibí pendiente

Estaba con mis alumn@s de 2 Bach en la sala de usos múltiples haciendo un control de lectura.

Incidencias: 2 **Curso: 1ESOB**

12/05/2014

Profesor: M^a TERESA TOMAS BOSCH

Articulos: c;a;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumne arriba tard a classe sistemàticament. No fa cas de les amonestacions i advertències

12/05/2014

Profesor: CONCEPCION GALDON GIMENO

Articulos: a;c;

Falta con acuse de recibí pendiente

Incidencias: 2

Curso: 1ESOC

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumna no porta el material necessari (Poemari) per a treballar la poesia a classe. Ha estat avisada

12/05/2014

Profesor: M^a JESUS TESTERA MUÑOZ

Articulos: i;

Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumna no porta el material necessari (Poemari) per a la classe de poesia.

Incidencias: 1

Curso: 1ESOB

12/05/2014

Profesor: M^a TERESA TOMAS BOSCH

Articulos: c;a;

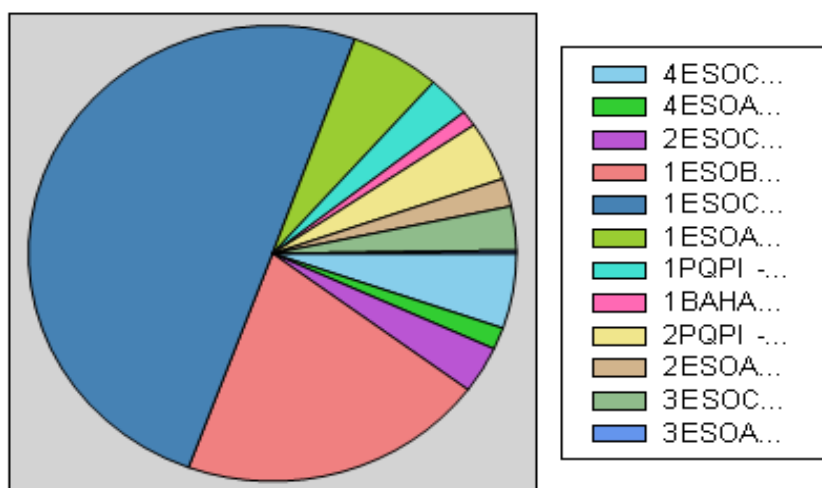
Falta con acuse de recibí pendiente

L'alumna arriba tard a classe sistemàticament. No porta els deures fets i no fa cas de les



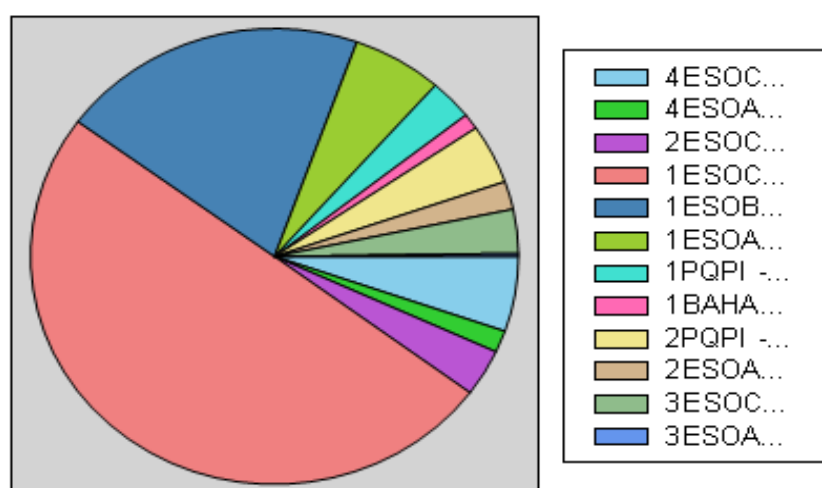
4ESOC	Incidencias: 24	5,3 %
4ESOA	Incidencias: 7	1,6 %
2ESOC	Incidencias: 15	3,3 %
1ESOB	Incidencias: 92	20,4 %
1ESOC	Incidencias: 225	49,9 %
1ESOA	Incidencias: 27	6,0 %
1PQPI	Incidencias: 13	2,9 %
1BAHA	Incidencias: 5	1,1 %
2PQPI	Incidencias: 19	4,2 %
2ESOA	Incidencias: 9	2,0 %
3ESOC	Incidencias: 14	3,1 %
3ESOA	Incidencias: 1	0,2 %

Incidencias por curso



4ESOC	Incidencias: 24	5,3 %
4ESOA	Incidencias: 7	1,6 %
2ESOC	Incidencias: 15	3,3 %
1ESOC	Incidencias: 225	49,9 %
1ESOB	Incidencias: 92	20,4 %
1ESOA	Incidencias: 27	6,0 %
1PQPI	Incidencias: 13	2,9 %
1BAHA	Incidencias: 5	1,1 %
2PQPI	Incidencias: 19	4,2 %
2ESOA	Incidencias: 9	2,0 %
3ESOC	Incidencias: 14	3,1 %
3ESOA	Incidencias: 1	0,2 %

Incidencias por curso



alumno

Incidencias: 3 **Curso: 2ESOC**

11/10/2013	Articulos: d;	Falta con acuse de recibí pendiente
11/10/2013	Articulos: d;	Falta con acuse de recibí pendiente
30/10/2013	Articulos: d;e;	Falta con acuse de recibí pendiente

alumno

Incidencias: 5 **Curso: 2ESOC**

11/10/2013	Articulos: d;	Falta con acuse de recibí pendiente
11/10/2013	Articulos: d;	Falta con acuse de recibí pendiente
30/10/2013	Articulos: d;e;	Falta con acuse de recibí pendiente
07/11/2013	Articulos: c;o;	Falta con acuse de recibí pendiente
08/01/2014	Articulos: d;e;	Falta con acuse de recibí pendiente

alumno

Incidencias: 1 **Curso: 2ESOC**

30/10/2013	Articulos: d;e;	Falta con acuse de recibí pendiente
------------	-----------------	-------------------------------------

alumno

Incidencias: 2 **Curso: 2ESOC**

30/10/2013	Articulos: d;e;	Falta con acuse de recibí pendiente
07/11/2013	Articulos: c;o;	Falta con acuse de recibí pendiente

alumno

Incidencias: 1 **Curso: 2ESOC**

19/11/2013	Articulos: c;d;j;o;s;	Falta con acuse de recibí pendiente
------------	-----------------------	-------------------------------------

alumno

Incidencias: 2 **Curso: 2ESOC**

05/02/2014	Articulos: c;	Falta con acuse de recibí pendiente
------------	---------------	-------------------------------------

05/03/2014

Articulos: c;

Falta con acuse de recibí pendiente

alumno

Incidencias: 1

Curso: 2ESOC

12/02/2014

Articulos: e;

Falta con acuse de recibí pendiente

Anexo 12: textos legales

ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA

ESO Y 1º BACHILLERATO

INTRODUCCIÓN

La Educación Física, a través del desarrollo de la competencia motriz, establece la integración de los conceptos, procedimientos y actitudes vinculados al cuerpo, al movimiento y su relación con el entorno. El enfoque de esta materia, no sólo debe contribuir al desarrollo motriz, sino también a la adquisición de todas aquellas conductas que mejoren la salud y con ello el bienestar físico, psíquico y emocional del alumnado como personas integrantes de una sociedad de bienestar. De este modo, la Educación Física aporta solución a uno de los principales problemas de salud de la sociedad actual, caracterizada por un alto porcentaje de hábitos sedentarios y desequilibrios alimenticios.

El currículum de la Educación Física dentro la Educación Secundaria, debe contemplar en primer lugar una coordinación directa y equilibrada con el desarrollo curricular de la educación primaria, en segundo lugar establecer la progresión adecuada respecto a la etapa anterior y en tercer lugar tener presente las posibilidades que ofrece al alumnado, por una parte su carácter propedéutico, y por otra la posibilidad de que sea una etapa terminal en la escolarización de algunos alumnos/as. Teniendo estas premisas presentes, la Educación Física se estructura de forma cíclica y acumulativa en cinco bloques que se detallan a continuación con una visión genérica de la misma:

Bloque 1: Condición Física y salud. El trabajo de las cualidades físicas a través de métodos concretos que deben conocer, contribuye a la mejora de la salud, a la vez que incide en la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones, con especial interés a la prevención de las enfermedades cardiovasculares derivadas de hábitos inadecuados. Además, el conocimiento de las diferentes partes de la sesión y el trabajo autónomo que se fomenta en el calentamiento y la vuelta a la calma permite orientar al alumnado hacia la realización individual de actividades en su tiempo de ocio y disfrutar de su cuerpo en movimiento desde un prisma saludable y adecuado.

Bloque 2: Juegos y deportes. Este bloque sigue siendo, también en la educación secundaria, uno de los pilares de la materia. La participación en los diferentes deportes y la resolución de las situaciones deportivas obliga al alumno a una toma de decisiones continua tanto a nivel motriz como cognitivo, a la vez que mejora las actitudes de colaboración, diálogo y trabajo en equipo para la consecución de metas comunes. Este contenido permite así demostrar las propias capacidades, superar dificultades a partir del esfuerzo personal y competir sin actitudes de rivalidad con sus propios compañeros y compañeras. Merece especial consideración el desarrollo curricular específico del deporte autóctono, la pelota valenciana, que además contribuye al conocimiento del patrimonio cultural del entorno donde viven.

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Los contenidos relacionados con las actividades adaptadas al medio tienen su inicio en la etapa de primaria con una orientación participativa y de respeto al medio en el cual se practican. Así pues, estimulada la participación, es momento de crear en el alumno/a mayores retos como la colaboración en la organización de dichas actividades y el desarrollo de una actitud crítica y respetuosa con el medio natural, fomentando el uso adecuado del entorno y la reducción del impacto medioambiental mediante la aplicación de medidas preventivas y de seguridad ante posibles riesgos .

Bloque 4: Expresión Corporal y comunicación. Las actividades de expresión corporal y comunicación favorecen la desinhibición y la exteriorización de sentimientos y emociones al mismo tiempo que se consolidan como elementos básicos de la comunicación, la relación con los demás y la expresión. Dentro de este bloque y para esta etapa educativa se estimula la creatividad del alumno/a en relación al montaje de danzas y coreografías sencillas, en primer lugar desde una perspectiva de colaboración y en segundo lugar aumentando la complejidad de las tareas hacia una vertiente más participativa y relacionada con la toma de decisiones desde un espíritu más creativo y emprendedor.

Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Este bloque común a toda la materia debe estar coordinado con el trabajo específico de la misma, sólo así la

referencia del trabajo competencial y la formación integral del alumno es un objetivo asumible por el sistema educativo. La inclusión social, la empatía, la colaboración y el trabajo en equipo para la resolución de tareas entran a formar parte del individuo en sociedad. Esto implica una serie de comportamientos como el respeto y la tolerancia, entre otros, relacionados y desarrollados desde la Educación Física.

Nuestra materia se relaciona con las competencias clave de formas diversas. Con la competencia de aprender a aprender mediante la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación, fomentando la autonomía individual y de grupo. En referencia a las competencias sociales y cívicas, el cumplimiento de las normas y reglamentos, contribuye a la aceptación de los códigos de conducta y el respeto por una convivencia cívica. Además también contribuye a que los alumnos/as respeten las diferencias y limitaciones de los diferentes participantes, siguiendo unas normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. En relación a la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, la Educación Física, otorga el protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva en los diferentes tipos de actividades físicas, así como en la planificación de prácticas que mejoren su nivel de condición física.

Respecto a la competencia de conciencia y expresiones culturales, la Educación Física contribuye a la apreciación y comprensión de los hechos culturales, como los juegos y deportes tradicionales, las actividades artísticas y expresivas o la danza, como parte del patrimonio cultural popular, incidiendo también en la adquisición de una actitud abierta hacia la integración y la diversidad cultural. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología se desarrollan a través de actividades en las que los alumnos y las alumnas identifican, valoran y planifican la mejora de su nivel de condición física, aplicando diferentes cálculos para el control de la intensidad como la frecuencia cardíaca, el cálculo de intensidades del ejercicio físico adecuadas a los parámetros de salud, el cálculo del consumo energético y la aportación alimenticia necesaria para determinadas actividades físicas. La competencia digital se desarrolla a través de diferentes propuestas donde el alumnado debe utilizar y aplicar de forma adecuada las nuevas tecnológicas para investigar, desarrollar y exponer diferentes temas acerca de los contenidos de la materia.

Finalmente la competencia en comunicación lingüística se mejora tanto en el glosario de la materia con conceptos específicos de la misma, como en las lecturas que se deriven de la materia y a la exposición de trabajos documentados. Todo ello ayudará a mejorar tanto la comprensión lectora, como la expresión oral y escrita dentro de la materia.

En relación a los criterios de evaluación y a los contenidos, se establece una relación entre ambos y una progresión conjunta para que el contenido sea el medio que proporciona el aprendizaje que se desea conseguir. Solo así, la evaluación adquiere un sentido coherente mediante la asimilación de los contenidos a través del diseño de tareas por parte del docente para la consecución de las competencias. Se consigue, de esta manera, una concordancia inequívoca de los elementos del currículum, contenidos, criterios de evaluación y competencias clave. Todo lo expuesto apoyado en un planteamiento metodológico y didáctico actualizado y coherente (aprendizaje cooperativo, aprendizaje situado, aprendizaje por proyectos, etc).

La Educación Física en el Bachillerato continúa la progresión de los aprendizajes de las etapas anteriores y proporciona al alumnado los recursos y competencias necesarias para favorecer la autogestión y la autonomía. De este modo, la Educación Física actúa en dos direcciones, por un lado plantea diversidad de propuestas enfocadas al desarrollo de las capacidades motrices, ampliando y afianzando los conocimientos teóricos y prácticos de las capacidades físicas y coordinativas, así como el control de los riesgos asociados a este tipo de actividades; y por otro lado, otras de carácter transversal, como organizar y programar, desarrollando la mejora de las estrategias apropiadas para la solución de las diferentes situaciones motrices y el análisis crítico de los productos que oferta el mercado en relación con la materia. Todas estas propuestas, se centran en la salud como eje de actuación primordial, entendida no sólo como ausencia de enfermedad, sino como responsabilidad individual y colectiva.

Atendiendo al carácter propedéutico del Bachillerato y adaptándose a la evolución que ha experimentado esta materia a nivel profesional y académico, la Educación Física ofrece distintas alternativas para que el alumnado valore los diferentes estudios universitarios, de formación profesional y enseñanzas deportivas así como las profesiones relacionadas con la actividad física y el deporte.

La continuidad también es evidente en la transversalidad, ya que incide en una progresión de los contenidos que complementan la educación física para la

consecución de la competencias clave.

Contenidos y criterios de evaluación del área de Educación Física

Curso 1º ESO

Bloque 1: Condición Física y Salud. Curso 1º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Pruebas de valoración de las capacidades físicas: resistencia aeróbica, fuerza resistencia, velocidad de reacción y flexibilidad como medio para determinar el equilibrio entre los valores obtenidos y la mejora de la condición física y la contribución de esta a la salud y al bienestar personal. Control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: la toma de pulsaciones. Cálculo de la zona de actividad saludable (ZAS). Utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo y control del esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física.</p> <p>Sistemas metabólicos de obtención de energía: anaeróbico y aeróbico. Características que deben tener las actividades físicas para ser consideradas saludables como: intensidad del esfuerzo, progresión en la práctica, orientada al proceso, satisfactoria, acorde con la edad y características personales.</p> <p>El aparato locomotor: movimientos articulares y acciones musculares. Reconocimiento y valoración de la importancia de la adopción de una postura correcta en actividades cotidianas. Relación entre hidratación y práctica de actividad física.</p> <p>Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, fuerza general y flexibilidad. Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado.</p> <p>Juegos y actividades de mejora de la resistencia aeróbica, de fuerza general y flexibilidad buscando la cooperación del alumnado en su práctica.</p> <p>El calentamiento: concepto y fases. La vuelta a la calma como una parte fundamental de la sesión, valorando su importancia como medio de prevención de lesiones.</p> <p>Clasificación y puesta en práctica de ejercicios de calentamiento general y de vuelta a la calma, relacionándolos con la parte principal de la sesión.</p>	<p>BL.1.1. Establecer la relación de las capacidades físicas con los sistemas metabólicos de obtención de energía, y el control de la intensidad de la actividad física, mediante pruebas de valoración utilizando estos conocimientos para mejorar su salud y su condición física.</p>	<p>CMCT CD</p>
	<p>BL.1.2. Aumentar de forma saludable utilizando pautas personalizadas el nivel de las capacidades físicas, a partir de un diagnóstico inicial, utilizando métodos de práctica acordes con sus posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices mostrando una actitud de autoexigencia.</p>	<p>CMCT SIEE</p>
	<p>BL.1.3. Clasificar adecuadamente las actividades de calentamiento y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión y ponerlas en práctica graduando progresivamente su intensidad.</p>	<p>CMCT SIEE</p>
	<p>BL.1.4. Identificar las actitudes y estilos de vida saludables relacionados con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte y reconocerlas en su vida personal y en el contexto social actual.</p>	<p>CMCT SIEE</p>

<p>Normas del calentamiento: completo, progresivo, respirar con normalidad, moderado, suficiente y ordenado.</p> <p>Vuelta a la calma: progresiva, de más a menos intensidad y específica según el ejercicio realizado utilizando estiramientos, juegos sensitivos y actividades de relajación.</p> <p>Relación de los estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio y la actividad físico deportiva y artístico expresiva.</p> <p>Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual.</p> <p>Efectos negativos que tienen sobre la salud el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.</p> <p>Prácticas que tienen efectos negativos para la salud como los ejercicios contraindicados, el sedentarismo, trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, dieta desequilibrada), la obsesión por el resultado y el abuso de ejercicio (sobrentrenamiento).</p>		
---	--	--

Bloque 2: Juegos y deportes. Curso 1º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Adquisición de habilidades básicas gimnásticas globales: desplazamientos, saltos, equilibrios, giros, trepas, etc.</p> <p>Explicación y realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte individual, como por ej. actividades acuáticas, actividades atléticas, etc.</p> <p>Utilización de figuras, en función de sus posibilidades motrices desarrollando actitudes no competitivas de cooperación y participación.</p> <p>El movimiento coordinado: equilibrio y agilidad, como base para la experimentación de golpes, lanzamientos y recepciones de móviles con una y dos manos.</p> <p>Práctica de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos como el colpbol y deportes de colaboración-oposición como p.ej. el baloncesto y fútbol-sala y de oposición como p.ej. las actividades de lucha, etc.</p>	<p>BL.2.1. Realizar habilidades individuales básicas implicadas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas, y preservar la seguridad individual y colectiva mientras las realiza.</p> <p>BL.2.2. Resolver situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios aplicando pautas estratégicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.</p> <p>BL.2.3. Realizar golpes específicos de la pelota valenciana con distintos móviles, aplicándolos a un juego de equipo como el raspall básico y practicar juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo.</p>	<p>SIEE CSC</p> <p>CSC CAA</p> <p>CSC CEC CAA</p>

<p>Preparación y práctica de juegos y deportes adaptados como p.ej. el goalball para desarrollar comportamientos inclusivos entre el alumnado.</p> <p>Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte como dinámica de grupos y disfrute personal.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de oposición: enfrentamiento, espacios de acción próximos, tiempo limitado, crear desequilibrios en el oponente.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.</p>		
--	--	--

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Curso 1º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Aspectos a considerar en la organización de actividades físico-deportivas en el propio centro o en entornos cercanos: senderismo, orientación, las rutas en bicicleta, las acampadas, los grandes juegos, actividades de escalada, de multiaventura y las actividades acuáticas.</p> <p>Elementos importantes del paisaje y de la toponimia: flora y fauna del entorno próximo, como lugar para la realización de dichas actividades.</p> <p>Posibilidades de práctica que ofrece el propio centro y el entorno próximo.</p> <p>Técnicas básicas de las actividades realizadas: senderismo, orientación, bicicleta, acampada, escalada, actividades acuáticas.</p> <p>Revisión y respeto de las normas para la conservación y mejora del propio centro y el entorno próximo, en la práctica de actividades físico deportivas, estableciendo normas de seguridad en función del lugar de realización y del tipo de actividad.</p> <p>Confección de mapas básicos y sus posibilidades de utilización en la práctica de orientación. Colaboración en la organización y realización de recorridos con dichos mapas en el propio centro.</p>	<p>BL.3.1. Colaborar en la organización de alguna actividades físico - deportivas inclusivas en el propio centro o en entornos cercanos como rutas en bicicleta, acampadas, los grandes juegos, actividades de escalada, de multiaventura y las actividades acuáticas, como formas de ocio activo.</p> <p>BL.3.2. Realizar actividades físico-deportivas inclusivas del nivel educativo adaptadas al medio, en el propio centro o en entornos cercanos aplicando las técnicas adecuadas y respetar el lugar de realización.</p>	<p>CMCT SIEE</p> <p>CMCT CAA</p>

Bloque 4: Expresión corporal y comunicación. Curso 1º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
Colaboración en la planificación de sencillos montajes artísticos individuales	BL.4.1. Colaborar en la planificación de sencillos montajes artísticos	CEC

<p>o colectivos. Participación en sencillos montajes artísticos comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad. Utilización de técnicas de expresión corporal que combinen espacio, ritmo e intensidad: mimo, drama, baile, danza, etc. Aplicación de la respiración como un elemento del ritmo y del bienestar individual. Empleo de un método de relajación (Jacobson, Yoga, Eutonía, Schultz, masaje) para controlar el propio cuerpo y ser aplicado a distintas situaciones prácticas de la vida. Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información, memorización y retención de la información. Planificación de textos orales. Prosodia. Uso intencional de la entonación y las pausas. Normas gramaticales. Propiedades textuales de la situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lenguaje. Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.). Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc. Respeto en el uso del lenguaje. Glosario términos conceptuales del nivel educativo. Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura. Tipos de texto. Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura. Formatos de presentación. Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.). Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lenguaje.</p>	<p>individuales o colectivos y participar en los mismos comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad, por medio de técnicas de expresión corporal que combinen espacio, ritmo e intensidad.</p> <p>BL.4.2. Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.3. Expresar oralmente textos previamente planificados, del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.4 Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.5. Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>BL.4.6. Leer textos de formatos diversos y presentados en soporte papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.7. Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no</p>	<p>SIEE CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>
--	---	---

	discriminatorio.	
Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Curso 1º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Exposición y práctica de juegos y deportes recreativos que permitan satisfacer las necesidades personales en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas, concienciando de la importancia de estas actividades como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad y compañerismo en el ámbito personal, social y cultural.</p> <p>Colaboración en el diseño de actividades deportivas en el centro.</p> <p>Comprensión del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. Sensibilizando de la importancia de la deportividad por encima de la búsqueda desmesurada de resultados.</p> <p>Elección de algunas actividades físico-deportivas identificando los riesgos que conllevan. Identificación de los protocolos para activar servicios de emergencia y de protección del entorno.</p> <p>Aplicación de las medidas preventivas y de seguridad de las actividades planteadas. Primeros auxilios.</p> <p>Iniciativa e innovación</p> <p>Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades.</p> <p>Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos.</p> <p>Perseverancia, flexibilidad.</p> <p>Pensamiento alternativo.</p> <p>Sentido crítico.</p> <p>Herramientas digitales de búsqueda y visualización. Búsqueda en p.ej. banco de sonidos, páginas web especializadas en educación física, diccionarios y enciclopedias on-line, bases de datos especializadas, etc. Almacenamiento de la información digital. Valoración de los aspectos positivos de las TIC para la búsqueda y contraste de información.</p> <p>Estrategias de búsqueda y selección de la información.</p> <p>Procedimientos de síntesis de la información</p>	<p>BL.5.1. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y participar en deportes adaptados y otras actividades expresivas del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración.</p> <p>BL.5.2. Identificar las dificultades y riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico expresivas, relacionándolas con sus características y las interacciones motrices, y aplicar medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.</p> <p>BL.5.3. Tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante el desarrollo de tareas y proyectos y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas en el nivel educativo.</p> <p>BL.5.4. Buscar y seleccionar información del nivel educativo de forma contrastada en diversas fuentes, organizar la información obtenida mediante diversos procedimientos de síntesis, citando adecuadamente su procedencia y registrarla y almacenarla de forma cuidadosa.</p> <p>BL.5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).</p> <p>BL.5.6. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el dialogo para resolver conflictos con deportividad.</p>	<p>CSC</p> <p>SIEE</p> <p>SIEE</p> <p>CD CAA CCLI</p> <p>CD CSC</p> <p>CAA SIEE CSC</p>

<p>Procedimientos de presentación de contenidos Procedimientos de cita y paráfrasis. Bibliografía y webgrafía Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas...; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo. Correo electrónico. Módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje como blogs, foros, wikis... Hábitos y conductas en la comunicación y en la protección del propio individuo y de otros de las malas prácticas como el ciberacoso. Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo. Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto. Diseño de presentaciones multimedia. Identificación del reto que supone competir con los demás, fundamentando sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admitiendo la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos con solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad. Valora y atiende escuchando de forma activa las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo, relacionando dinámicas de grupos con la forma de resolución de conflictos. Plantea sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos. Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas. Asunción de distintos roles en equipos de trabajo. Pensamiento de perspectiva. Diálogo igualitario. Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo. Pensamiento medios-fin. Estrategias de planificación, organización y gestión. Selección de la información, técnica y recursos materiales. Estrategias de supervisión y resolución de problemas. Evaluación de procesos y resultados. Valoración del error como oportunidad. Habilidades de comunicación.</p>	<p>BL.5.7. Planificar tareas o proyectos, individuales o colectivos del nivel educativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.</p>	<p>SIEE CAA</p>
---	---	----------------------

Curso 2ºESO

Bloque 1: Condición física y salud Curso 2º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Pruebas de valoración de las capacidades físicas: resistencia aeróbica, fuerza resistencia, velocidad de reacción y flexibilidad como medio para determinar el equilibrio entre los valores obtenidos y la mejora de la condición física y la contribución de esta a la salud y al bienestar personal. Control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: la toma de pulsaciones. Cálculo de la zona de actividad saludable (ZAS). Utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo y control del esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física.</p> <p>Sistemas metabólicos de obtención de energía: anaeróbico y aeróbico. Características que deben tener las actividades físicas para ser consideradas saludables como: intensidad del esfuerzo, progresión en la práctica, orientada al proceso, satisfactoria, acorde con la edad y características personales.</p> <p>El aparato locomotor: movimientos articulares y acciones musculares. Reconocimiento y valoración de la importancia de la adopción de una postura correcta en actividades cotidianas. Relación entre hidratación y práctica de actividad física.</p> <p>Capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, fuerza general y flexibilidad. Toma de conciencia de la propia condición física y predisposición a mejorarla con un trabajo adecuado.</p> <p>Juegos y actividades de mejora de la resistencia aeróbica, de fuerza general y flexibilidad, buscando sensibilizar al alumnado de la importancia de su práctica.</p> <p>El calentamiento: organización de actividades colectivas de calentamiento general.</p> <p>Ejercicios de calentamientos adecuados a cada fase y aplicando las normas del mismo.</p> <p>Vuelta a la calma: progresiva, de más a menos intensidad y específica según el ejercicio realizado utilizando estiramientos, juegos sensitivos y actividades de relajación.</p> <p>Relación de los estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad físico deportiva y artístico expresiva y la</p>	<p>BL.1.1. Establecer la relación de las capacidades físicas con los sistemas metabólicos de obtención de energía y el control de la intensidad de la actividad física, mediante pruebas de valoración utilizando estos conocimientos para mejorar su salud y su condición física.</p>	CMCT
	<p>BL.1.2. Describir el nivel de sus capacidades físicas a partir de un diagnóstico inicial, incrementándolas de forma saludable utilizando pautas personalizadas y métodos de práctica acordes con sus posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices, aplicando las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo, mostrando una actitud de autoexigencia.</p>	CMCT CD SIEE
	<p>BL.1.3. Participar en la organización de las actividades colectivas del calentamiento y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión y ponerlas en práctica graduando progresivamente su intensidad.</p>	CMCT SIEE
	<p>BL.1.4. Describir las actitudes y estilos de vida saludables relacionados con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte y evidenciar su presencia en su vida personal y en el contexto social actual.</p>	SIEE CMCT

<p>prevención de enfermedades. Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual. Prácticas que tienen efectos negativos para la salud como los ejercicios contraindicados, el sedentarismo, trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, dieta desequilibrada), la obsesión por el resultado y el abuso de ejercicio (sobrentrenamiento).</p>		
--	--	--

Bloque 2: Juegos y deportes. Curso 2º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Ejecución de distintas combinaciones de habilidades gimnásticas y acrobáticas: desplazamientos saltos, equilibrios, trepas, giros, etc. Aplicación de las habilidades específicas a los juegos y deportes individuales, aspectos técnico - tácticos, como por ej. actividades acuáticas, actividades atléticas, etc. Práctica de figuras no competitivas afianzando el equilibrio en diferentes posturas y situaciones desarrollando actitudes de cooperación y participación. Movimientos coordinados como el lanzamiento y recepción de móviles con diferentes trayectorias, en posición estática y en desplazamiento. Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos como el colpbol y deportes de colaboración-oposición como p.ej. balonmano y voleibol y de oposición como p.ej. bádminton, etc Preparación y práctica de juegos y deportes adaptados como por ej. voleibol sentado para desarrollar comportamientos inclusivos entre el alumnado. Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte como dinámica de grupos y disfrute personal. Estrategias básicas de los juegos y deportes de oposición: enfrentamiento, espacios de acción próximos, tiempo limitado, crear desequilibrios en el oponente. Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos,</p>	<p>BL.2.1. Realizar habilidades individuales específicas implicadas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas del nivel educativo y, mostrar mientras las realiza, actitudes de esfuerzo y superación preservando la seguridad individual y colectiva.</p> <p>BL.2.2. Resolver situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios aplicando pautas estratégicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.</p> <p>BL.2.3. Realizar con corrección diferentes golpes específicos de la pelota valenciana y aplicarlos a el nyago y sus variantes y practicar los juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo.</p>	<p>SIEE</p> <p>CSC CAA</p> <p>CSC CEC</p>

<p>comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica. Utilización de los diferentes golpes específicos de la pelota valenciana, aplicándose a un juego específico como el nyago y sus variantes.</p> <p>Las instalaciones de pelota valenciana, como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar.</p> <p>Juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo: de saltar y montar, de habilidad y lanzamiento, de cuerda y goma, de pelota, etc</p> <p>Los juegos populares y tradicionales para potenciar la inclusión y respeto a las tradiciones y la multiculturalidad.</p>		
--	--	--

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Curso 2º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Actividades respetuosas con el medio natural: las rutas en bicicleta senderismo, orientación, las acampadas, los grandes juegos en la naturaleza, actividades de escalada y de multiaventura y las actividades acuáticas. Relación del paisaje y la toponimia con el patrimonio natural y cultural de la Comunitat Valenciana, como lugar para la realización de dichas actividades. Posibilidades de práctica que ofrece el entorno próximo.</p> <p>Técnicas básicas de las actividades realizadas: senderismo, orientación, bicicleta, acampada, escalada, actividades acuáticas.</p> <p>Revisión y respeto de las normas para la conservación y mejora del entorno próximo, en la práctica de actividades físico deportivas, estableciendo normas de seguridad y primeros auxilios en función del lugar de realización y del tipo de actividad.</p> <p>Confección de mapas básicos y sus posibilidades de utilización en la práctica de orientación. Colaboración en la organización y realización de recorridos con dichos mapas en entornos cercanos.</p> <p>Búsqueda de información y exposición de las actividades adaptadas al medio. Realización de un listado de los usos y abusos que se hacen del medio urbano y natural, en la práctica de actividades físico deportivas.</p>	<p>BL.3.1. Colaborar en la organización alguna de las siguientes actividades físico - deportivas inclusivas en entornos cercanos, como las rutas en bicicleta, las acampadas, los grandes juegos en la naturaleza, actividades de escalada, de multiaventura y las actividades acuáticas, como formas de ocio activo, teniendo en cuenta el paisaje y la toponimia del entorno en que se realizan.</p> <p>BL.3.2. Realizar actividades físico-deportivas inclusivas del nivel educativo adaptadas al medio, en entornos cercanos aplicando las técnicas adecuadas, regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades y mostrar hábitos de conservación y protección del entorno mientras las realizan.</p>	<p>CMCT SIEE</p> <p>CMCT SIEE</p>

Bloque 4: Expresión corporal y comunicación. Curso 2º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC

<p>Elaboración, a partir de una propuesta dada, de sencillos montajes artísticos individuales o colectivos.</p> <p>Participación en montajes artísticos individuales o colectivos, comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad. Técnicas de expresión corporal: mimo, drama, danza, sensopercepción, etc</p> <p>Participación en actividades grupales, como danzas y bailes, en las que se combinan el espacio, el ritmo y la intensidad.</p> <p>Empleo de un método de relajación (Jacobson, Yoga, Eutonia, Schultz, masaje) para controlar el propio cuerpo y ser aplicado a distintas situaciones prácticas de la vida.</p> <p>Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información, memorización y retención de la información.</p> <p>Planificación de textos orales</p> <p>Prosodia. Uso intencional de la entonación y las pausas.</p> <p>Normas gramaticales</p> <p>Propiedades textuales de la situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p> <p>Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.)</p> <p>Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p> <p>Glosario términos conceptuales del nivel educativo.</p> <p>Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Tipos de texto.</p> <p>Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura.</p> <p>Formatos de presentación.</p> <p>Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.)</p> <p>Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p>	<p>BL.4.1. Elaborar, con supervisión, sencillos montajes artísticos individuales o colectivos y participar en los mismos comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad, por medio de técnicas de expresión corporal que combinen espacio, ritmo e intensidad, fundamentalmente integradas en bailes y danzas.</p> <p>BL.4.2. Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.3 Expresar oralmente textos previamente planificados, del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.4 Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.5 Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>BL.4.6. Leer textos de formatos diversos y presentados en soporte papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.7. Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa,</p>	<p>CEC CAA SIEE</p> <p>CCLI CA</p> <p>CCLI CA</p> <p>CCLI CA</p> <p>CCLI CA</p> <p>CCLI CA</p> <p>CCLI CAA</p>
---	---	--

	para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.	
--	---	--

Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Curso 2º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Demostración y práctica de actividades lúdicas y deportivas individuales y colectivas, de ocio y recreación: los deportes lúdicos, los juegos populares, los juegos cooperativos, los juegos de confianza, aceptando la importancia de estas actividades como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad y compañerismo en el ámbito personal, social y cultural.</p> <p>Participación en la organización de actividades deportivas en el centro. Aceptación del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. Rechazando la búsqueda desmesurada de resultados y dando importancia a la deportividad. Relación de las actividades físico-deportivas con las dificultades y riesgos que conllevan.</p> <p>Especificación de los protocolos para activar servicios de emergencia y de protección del entorno.</p> <p>Enumeración de las medidas preventivas y de seguridad de las actividades planteadas. Primeros auxilios.</p> <p>Iniciativa e innovación</p> <p>Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades</p> <p>Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos.</p> <p>Perseverancia, flexibilidad.</p> <p>Pensamiento alternativo.</p> <p>Sentido crítico.</p> <p>Herramientas digitales de búsqueda y visualización. Búsqueda en p.ej. banco de sonidos, páginas web especializadas en educación física, diccionarios y enciclopedias on-line, bases de datos especializadas etc. Almacenamiento de la información digital. Valoración de los aspectos positivos de las TIC para la búsqueda y contraste de información.</p> <p>Estrategias de búsqueda y selección de la información.</p>	<p>BL.5.1. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y participar en deportes adaptados y otras actividades expresivas del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración.</p>	CSC
	<p>BL.5.2. Identificar las dificultades y riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico expresivas, relacionándolas con sus características y las interacciones motrices, y aplicar medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.</p>	SIEE
	<p>BL.5.3. Tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante el desarrollo de tareas y proyectos y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas en el nivel educativo.</p>	SIEE
	<p>BL.5.4. Buscar y seleccionar información del nivel educativo de forma contrastada en diversas fuentes, organizar la información obtenida mediante diversos procedimientos de síntesis, citando adecuadamente su procedencia y registrarla y almacenarla de forma cuidadosa.</p>	CD CAA CCLI
	<p>BL.5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).</p>	CD CSC CSC
	<p>BL.5.6 Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el dialogo para resolver conflictos</p>	CAA SIEE CSC

<p>Procedimientos de síntesis de la información Procedimientos de presentación de contenidos Procedimientos de cita y paráfrasis. Bibliografía y webgrafía. Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas...; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo. Correo electrónico. Módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje como blogs, foros, wikis... Hábitos y conductas en la comunicación y en la protección del propio individuo y de otros de las malas prácticas como el ciberacoso. Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo. Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto. Diseño de presentaciones multimedia. Identificación del reto que supone competir con los demás, fundamentando sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admitiendo la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos con solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad. Valora y atiende escuchando de forma activa las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo, relacionando dinámicas de grupos con la forma de resolución de conflictos. Plantea sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos. Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas. Asunción de distintos roles en equipos de trabajo. Pensamiento de perspectiva. Diálogo igualitario. Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo. Pensamiento medios-fin. Estrategias de planificación, organización y gestión. Selección de la información, técnica y recursos materiales. Estrategias de supervisión y resolución de problemas. Evaluación de procesos y resultados. Valoración del error como oportunidad. Habilidades de comunicación.</p>	<p>con deportividad.</p> <p>BL.5.7. Planificar tareas o proyectos, individuales o colectivos del nivel educativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.</p> <p>BL.5.8. Reconocer los estudios y profesiones del ámbito de la actividad física y el deporte, vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar las competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.</p>	<p>SIEE CAA</p> <p>SIEE</p>
--	---	---------------------------------

Entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos de la Educación Física. Autoconocimiento de fortalezas y debilidades.		
--	--	--

Curso 3º ESO

Bloque 1: Condición física y salud. Curso 3º ESO

Contenidos	Criterios de evaluación	CC
Adaptación y aplicación del control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad saludable, en la práctica de actividad físico deportiva. Relación con los sistemas de obtención de energía (aeróbico y anaeróbico) y con los hábitos alimenticios. Utilización de las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física. Aplicación de las pruebas de valoración de la condición física para determinar su nivel inicial y su progreso después del trabajo específico aplicando métodos de mejora de las capacidades físicas y su contribución a la salud. Características que deben tener las actividades físicas saludables: intensidad del esfuerzo, progresión en la práctica, orientada al proceso y a la satisfacción personal, acorde con la edad y características personales. El aparato locomotor: músculos más importantes y acciones que ejecutan. Adopción de posturas correctas en las actividades físicas y deportivas realizadas. Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico. Valoración de la alimentación como factor decisivo de la salud personal en la adolescencia. Practica de forma regular, sistemática y autónoma de actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida. Adaptación y práctica de las capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, fuerza general y flexibilidad, en función de la propia condición física y las posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices. Métodos de mejora de las capacidades físicas relacionadas con la salud: carrera continua, autocargas, Stretching, etc. Organización y dirección de calentamientos específicos graduando su	BL.1.1 Analizar la relación de las capacidades físicas con los sistemas metabólicos de obtención de energía, y el control de la intensidad de la actividad física, mediante pruebas de valoración utilizando estos conocimientos para mejorar su salud y condición física. BL.1.2. Explicar el nivel de sus capacidades físicas a partir de un diagnóstico inicial, incrementándolas de forma saludable, utilizando métodos de mejora de acuerdo con las posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices aplicando las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo, mostrando una actitud de autoexigencia. BL.1.3. Organizar actividades colectivas del calentamiento y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión y dirigir su puesta en práctica graduando progresivamente su intensidad. BL.1.4. Analizar la relación entre las actitudes y estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte, la prevención de enfermedades y adicciones y evidenciar estas conductas y sus beneficios en su vida personal y en el contexto social actual.	CMCT CMCT CD SIEE CMTC CAA SIEE SIEE CMCT

<p>intensidad.</p> <p>Recopilación de ejercicios adaptados al calentamiento específico, a la parte principal de la sesión y la vuelta a la calma.</p> <p>La imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte, la prevención de enfermedades y adicciones, como forma de comportamiento que posibilitan actitudes y estilos de vida saludables.</p> <p>Relación de los estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad físico deportiva y artístico expresiva y la prevención de enfermedades.</p> <p>Análisis crítico de los efectos negativos que tienen sobre la salud el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.</p> <p>Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual.</p> <p>Análisis crítico de las prácticas que tienen efectos negativos para la salud como los ejercicios contraindicados, el sedentarismo, trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, dieta desequilibrada), la obsesión por el resultado y el abuso de ejercicio (sobrentrenamiento).</p>		
---	--	--

Bloque 2: Juegos y deportes. Curso 3º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>El factor cualitativo del movimiento: los mecanismos de percepción, decisión y ejecución de los deportes individuales, respecto al modelo técnico planteado.</p> <p>Aplicación de las habilidades específicas a los juegos y deportes individuales, aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios como por ej. actividades acuáticas y actividades atléticas, respetando las normas y reglas establecidas, mostrando actitudes de esfuerzo, autoexigencia y superación.</p> <p>Práctica de figuras afianzando el equilibrio en diferentes posturas y situaciones, desarrollando actitudes de cooperación y participación, fomentando actitudes no competitivas (p.ej. acrogimnasia) .</p> <p>El movimiento coordinado y su aplicación en la práctica mediante la realización de actividades circenses como juegos malabares, diábolo, juegos acrobáticos y de equilibrio y actividades de patinaje, mejorando su nivel técnico, mostrando actitudes de esfuerzo, autoexigencia y superación.</p>	<p>BL.2.1. Realizar habilidades individuales específicas implicadas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas del nivel educativo, y mostrar mientras las realiza actitudes de autoexigencia preservando la seguridad individual y colectiva.</p> <p>BL.2.2. Solucionar situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición, del nivel educativo aplicando con autonomía, las estrategias más adecuadas en función de los estímulos más relevantes.</p> <p>BL.2.3. Utilizar los golpes específicos y los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de pelota valenciana en raspall al carrer y trinquet, nyago y frare y practicar juegos populares de nuestro entorno y del mundo.</p>	<p>CSC SIEE</p> <p>CSC CAA</p> <p>CSC CEC CAA</p>

<p>Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de juegos como p.ej. el Softball, deportes de colaboración-oposición como p.ej. Unihockey y rugby imagen, y de oposición como p.ej. las actividades de lucha.</p> <p>Preparación y práctica de juegos y deportes adaptados como p.ej. boccia para desarrollar comportamientos inclusivos en el alumnado.</p> <p>Actividades lúdicas y deportivas colectivas, de ocio y recreación: los deportes alternativos, los juegos con material reciclado, los juegos cooperativos, los juegos de confianza, valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de oposición: enfrentamiento, espacios de acción próximos, tiempo limitado, crear desequilibrios en el oponente.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.</p> <p>Los golpes específicos y los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de las modalidades de pelota valenciana como raspall al carrer y trinquet, nyago y frare.</p> <p>Aspectos sociológicos y culturales de la pelota valenciana en la actualidad.</p> <p>Juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo: de percepción y velocidad de reacción, de palmas y choque de manos, de fuerza, de pelota, etc</p> <p>Los juegos populares y tradicionales para potenciar la inclusión y respeto a las tradiciones y la multiculturalidad.</p>		
--	--	--

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Curso 3º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Selección y organización, con supervisión del docente de algunas de las siguientes actividades inclusivas y respetuosas con el entorno y el medio natural: senderismo, orientación, las rutas en bicicleta, las acampadas, los grandes juegos en la naturaleza, actividades en la nieve, actividades de escalada y de multiaventura y las actividades acuáticas.</p>	<p>BL.3.1. Organizar con supervisión del docente, actividades físico - deportivas inclusivas en el medio natural, como senderismo, orientación y otras actividades, como formas de ocio activo, teniendo en cuenta el paisaje y la toponimia del entorno en que se realizan.</p>	<p>CMCT SIEE</p>

<p>Valoración del paisaje y de la toponimia y del patrimonio natural y cultural de la Comunitat Valenciana.</p> <p>Técnicas básicas de las actividades realizadas: orientación, bicicleta, acampada, escalada, actividades acuáticas, deslizamientos en la nieve regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades y promoviendo acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida).</p> <p>Normas de seguridad y primeros auxilios en función del lugar de realización y del tipo de actividad.</p> <p>Confección de mapas básicos y sus posibilidades de utilización en la práctica de orientación. Colaboración en la organización y realización de recorridos con dichos mapas en el medio natural.</p>	<p>BL.3.2. Realizar actividades físico-deportivas inclusivas del nivel educativo en el medio natural, aplicando las técnicas adecuadas, regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades y mostrar hábitos de conservación y protección de medio natural mientras las realizan.</p>	<p>CMCT SIEE</p>
--	--	----------------------

Bloque 4: Expresión corporal y comunicación. Curso 3º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Diseño de bailes y danzas de forma individual y grupal, a partir de una propuesta dada, combinando espacio y ritmo.</p> <p>Representación de actividades expresivas de forma individual y grupal, como medio de comunicación.</p> <p>Representación de las danzas y bailes de forma grupal, como elementos que posibilitan la desinhibición y fomentan la creatividad.</p> <p>Técnicas corporales, combinando espacio y ritmo, como medio de comunicación de sentimientos y emociones.</p> <p>Análisis de los distintos métodos de relajación (Jacobson, Yoga, Eutonia, Schultz, masaje) y elección del que queremos aplicar.</p> <p>Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información, memorización y retención de la información.</p> <p>Planificación de textos orales.</p> <p>Prosodia. Uso intencional de la entonación y las pausas.</p> <p>Normas gramaticales.</p> <p>Propiedades textuales de la situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión.</p>	<p>BL.4.1. Diseñar, a partir de una propuesta dada, sencillos montajes artísticos individuales o colectivos y representarlos utilizando técnicas de expresión corporal con desinhibición y creatividad.</p> <p>BL.4.2. Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.3 Expresar oralmente textos previamente planificados, del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.4 Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no</p>	<p>CEC CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>

<p>Respeto en el uso del lenguaje. Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.). Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc. Respeto en el uso del lenguaje. Glosario términos conceptuales del nivel educativo. Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura. Formatos de presentación. Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.). Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lengua. Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura. Tipos de texto.</p>	<p>lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.5. Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>BL.4.6. Leer textos de formatos diversos y presentados en soporte papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.7. Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>
--	---	---

Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Curso 3º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas adaptadas como forma de inclusión social, mostrando tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador. Organización de actividades deportivas en el centro, en colaboración con sus iguales, respetando las aportaciones de los demás y asumiendo las responsabilidades que se deriven de dicha organización. Valoración del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición en los deportes de adversario como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. Rechazo de la búsqueda desmesurada de resultados y dar importancia a la deportividad, utilizando dinámicas de grupos como forma de resolución de conflictos.</p>	<p>BL.5.1. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y participar en deportes adaptados y otras actividades expresivas del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración.</p> <p>BL.5.2. Analizar las dificultades y riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico expresivas, relacionándolas con sus características y las interacciones motrices, y aplicar medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.</p> <p>BL.5.3. Tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante el desarrollo de tareas y proyectos y actuar con flexibilidad</p>	<p>CSC</p> <p>SIEE</p> <p>SIEE</p>

<p>Analiza las dificultades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.</p> <p>Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.</p> <p>Iniciativa e innovación.</p> <p>Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades.</p> <p>Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos.</p> <p>Perseverancia, flexibilidad.</p> <p>Pensamiento alternativo.</p> <p>Sentido crítico.</p> <p>Herramientas digitales de búsqueda y visualización. Búsqueda en [pe. banco de sonidos, páginas web especializadas en educación física, diccionarios y enciclopedias on-line, bases de datos especializadas...]. Almacenamiento de la información digital. Valoración de los aspectos positivos de las TIC para la búsqueda y contraste de información.</p> <p>Estrategias de búsqueda y selección de la información.</p> <p>Procedimientos de síntesis de la información.</p> <p>Procedimientos de presentación de contenidos.</p> <p>Procedimientos de cita y paráfrasis. Bibliografía y webgrafía.</p> <p>Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas...; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo. Correo electrónico. Módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje como blogs, foros, wikis... Hábitos y conductas en la comunicación y en la protección del propio individuo y de otros de las malas prácticas como el ciberacoso. Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo.</p> <p>Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto.</p> <p>Diseño de presentaciones multimedia.</p>	<p>buscando soluciones alternativas en el nivel educativo.</p> <p>BL.5.4. Buscar y seleccionar información del nivel educativo de forma contrastada en diversas fuentes, organizar la información obtenida mediante diversos procedimientos de síntesis, citando adecuadamente su procedencia y registrarla y almacenarla de forma cuidadosa.</p> <p>BL.5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).</p> <p>BL.5.6. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo para resolver conflictos con deportividad.</p> <p>BL.5.7. Planificar tareas o proyectos, individuales o colectivos del nivel educativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.</p> <p>BL.5.8. Reconocer los estudios y profesiones del ámbito de la actividad física y el deporte, vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar las competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.</p>	<p>CD CAA CCLI</p> <p>CD CSC</p> <p>CAA SIEE CSC</p> <p>SIEE CAA</p> <p>SIEE</p>
---	---	--

Bloque 1: Condición física y salud. Curso 4º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Características de las actividades físicas saludables: intensidad del esfuerzo, progresión en la práctica, orientada al proceso y a la satisfacción personal, acorde con la edad y características personales.</p> <p>Aplicación de las pruebas de valoración de las capacidades físicas para determinar su nivel inicial y su progreso después de un trabajo específico.</p> <p>Actividades y ejercicios de resistencia, tonificación, y flexibilidad, aplicando autónomamente técnicas y métodos de mejora de las capacidades físicas.</p> <p>Valoración de dichos métodos para mejorar dichas capacidades físicas, aliviar tensiones de la vida cotidiana y compensar los efectos provocados por las actitudes posturales inadecuadas más frecuentes.</p> <p>El aparato locomotor: músculos más importantes y acciones que ejecutan.</p> <p>Adopción de posturas correctas en las actividades físicas y deportivas realizadas. Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico. Valoración de la alimentación como factor decisivo de la salud personal en la práctica de actividad física.</p> <p>Adaptar y aplicar la toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad en función de la actividad a realizar. Demostración y aplicación de las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física.</p> <p>Adaptación y práctica de las capacidades físicas relacionadas con la salud: resistencia aeróbica, fuerza general y flexibilidad, en función de la propia condición física y las posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices.</p> <p>Métodos de mejora de las capacidades físicas relacionadas con la salud: carrera continua, autocargas, Stretching, etc</p> <p>Práctica autónoma de calentamientos específicos, en función de la parte principal de la sesión.</p> <p>Relación de los estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad físico deportiva y artístico expresiva y la prevención de enfermedades.</p> <p>Análisis crítico de los efectos negativos que tienen sobre la salud el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.</p> <p>Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual.</p>	<p>BL.1.1 Mejorar de forma autónoma y saludable su condición física a partir de una evaluación personal de sus capacidades físicas utilizando actividades y ejercicios de resistencia, de tonificación y flexibilidad y una adecuada hidratación y alimentación en función de su nivel y evaluarla utilizando las nuevas tecnologías, identificando las adaptaciones orgánicas.</p> <p>BL.1.2. Diseñar de forma autónoma actividades en las fases de activación y recuperación, relacionándolas con la parte principal de la sesión y ponerlas en práctica graduando progresivamente su intensidad.</p> <p>BL.1.3 Debatir sobre la relación entre las actitudes y estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte, la prevención de enfermedades y adicciones y los hábitos positivos y negativos y sus efectos sobre la condición física y la salud, y evaluar su práctica habitual en su vida personal y en el contexto social.</p>	<p>CMCT SIEE CD</p> <p>CMTC SIEE</p> <p>CMCT SIEE</p>

Análisis crítico de las prácticas que tienen efectos negativos para la salud como los ejercicios contraindicados, el sedentarismo, trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, dieta desequilibrada), la obsesión por el resultado y el abuso de ejercicio (sobreentrenamiento). Actitud crítica frente a su tratamiento en los medios de comunicación.		
---	--	--

Bloque 2: Juegos y deportes. Curso 4º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Creación y práctica de coreografías afianzando el equilibrio en diferentes posturas y situaciones, desarrollando actitudes de cooperación y participación no competitivas, priorizando la seguridad individual y colectiva.</p> <p>Composición de movimientos coordinados aplicándolos en la práctica mediante la realización de actividades circenses como juegos malabares, diábolo, juegos acrobáticos, de equilibrio y actividades de patinaje, mejorando su nivel técnico, mostrando actitudes de esfuerzo, autoexigencia y superación.</p> <p>Determinación del propio nivel de competencia motriz en diferentes actividades deportivas individuales, como por ej. actividades acuáticas y actividades atléticas con respeto a las reglas y aspectos técnicos de dichas actividades.</p> <p>Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes de colaboración-oposición como p.ej. fútbol-sala, balonmano, voleibol, baloncesto, unihockey y rugby imagen, y de oposición como deportes de pala y raqueta, etc.</p> <p>Preparación y práctica de juegos y deportes adaptados como p.ej. goalball, voleibol sentado, boccia y bádminton sentado para desarrollar comportamientos inclusivos en el alumnado.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de oposición : enfrentamiento, espacios de acción próximos, tiempo limitado, crear desequilibrios en el oponente.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición :</p>	<p>BL.2.1. Realizar con eficacia y precisión habilidades individuales específicas integradas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas del nivel educativo y mostrar mientras las realiza actitudes de colaboración, preservando la seguridad individual y colectiva.</p> <p>BL.2.2. Resolver situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición, del nivel educativo, aplicando con autonomía las estrategias más adecuadas en función de los estímulos más relevantes.</p> <p>BL.2.3. Adaptar con corrección los golpes específicos, la táctica (traure y restar) y el reglamento de pelota valenciana en las modalidades de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago y frare.</p>	<p>CSC SIEE</p> <p>CSC SIEE CAA</p> <p>CSC CEC SIEE</p>

<p>participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.</p> <p>Actividades lúdicas y deportivas colectivas, de ocio y recreación: los deportes alternativos, los juegos con material reciclado, los juegos cooperativos, los juegos de confianza, valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.</p> <p>Los diferentes golpes específicos, la táctica (traure y restar) y el reglamento de pelota valenciana en las modalidades de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago y frare,</p> <p>La lengua y la pelota valenciana.</p>		
---	--	--

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Curso 4º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Organización y realización de alguna de las siguientes actividades inclusivas y respetuosas con el medio natural: las rutas en bicicleta, senderismo, orientación, las acampadas, los grandes juegos en la naturaleza, actividades en la nieve, actividades de escalada y de multiaventura y las actividades acuáticas.</p> <p>Valoración del paisaje y de la toponimia y del patrimonio natural y cultural de la Comunitat Valenciana.</p> <p>Características de las actividades de adaptación al medio y su riesgo, describiendo los protocolos para activar servicios de emergencia y de protección del entorno, adoptando las medidas preventivas y de seguridad propias de estas actividades sobre todo en entornos no estables. Primeros auxilios.</p> <p>Diseño y realización de pequeños recorridos utilizando los mapas topográficos y la brújula en carreras de orientación en el medio natural.</p> <p>Técnicas básicas de las actividades realizadas: orientación, bicicleta, acampada, escalada, actividades acuáticas, deslizamientos en la nieve regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades y promoviendo acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida).</p>	<p>BL.3.1. Organizar actividades físicas y deportivas inclusivas y respetuosas con el entorno y el medio natural como senderismo, orientación y otras actividades, como formas de ocio activo, teniendo en cuenta el paisaje y la toponimia del entorno en que se realizan.</p> <p>BL.3.2. Realizar actividades físico- deportivas inclusivas del nivel educativo en el medio natural con eficacia y precisión, mostrando hábitos de conservación y protección del medio ambiente, y aplicar protocolos de seguridad y primeros auxilios.</p>	<p>CMCT SIEE</p> <p>CMCT SIEE</p>

Bloque 4: Expresión corporal y comunicación. Curso 4º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Diseño de sencillos montajes artísticos individuales o colectivos combinando espacio y ritmo.</p> <p>Representación, con desinhibición y creatividad, de sencillos montajes artísticos, seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición.</p> <p>Combina ritmos con el movimiento de segmentos corporales y con distintas formas de utilizar el espacio.</p> <p>Diseño y ejecución de bailes y danzas, combinando espacio, ritmo y intensidad, como elementos que posibilitan la desinhibición y fomentan la creatividad.</p> <p>Aplicación de un método de relajación: Schultz, Jacobson, Yoga, Eutonia o masajes, hacia otro compañero/a, teniendo en cuenta el nivel de cansancio como un elemento de riesgo en la realización de actividades que requieren atención o esfuerzo.</p> <p>Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información, memorización y retención de la información.</p> <p>Planificación de textos orales.</p> <p>Prosodia. Uso intencional de la entonación y las pausas.</p> <p>Normas gramaticales.</p> <p>Propiedades textuales de la situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p> <p>Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.).</p> <p>Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p> <p>Glosario términos conceptuales del nivel educativo.</p> <p>Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Tipos de texto.</p>	<p>BL.4.1. Diseñar, de forma autónoma, sencillos montajes artísticos individuales o colectivos y representarlos con desinhibición y creatividad, seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición.</p> <p>BL.4.2. Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.3 Expresar oralmente textos previamente planificados, del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.4 Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.5. Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>BL.4.6. Leer textos de formatos diversos y presentados en soporte papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p>	<p>CEC SIEE CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>

<p>Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura. Formatos de presentación. Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.). Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lengua.</p>	<p>BL.4.7. Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>CCLI CAA</p>
--	---	---------------------

Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Curso 4º ESO		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Colabora en la planificación y organización de actividades físico deportivas y artístico expresivas, considerando los riesgos asociados y los derivados de la propia actuación y de la del grupo. Presenta propuesta creativas, con supervisión del profesor, en la utilización de materiales y equipamientos de las actividades físico deportivas y artístico expresivas practicadas, atendiendo a las especificaciones técnicas de los mismos. Tiene en cuenta el nivel de cansancio como un elemento de riesgo en la realización de actividades que requieren atención o esfuerzo. Asume la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas, utilizando convenientemente el equipo personal, los materiales y espacios de práctica. Describe los protocolos a seguir para activar los servicios de emergencia y de protección del entorno. Práctica de primeros auxilios. Adopta medidas preventivas durante la práctica de actividades físico deportivas y artístico-expresivas, para evitar las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas. Iniciativa e innovación. Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades. Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos. Perseverancia, flexibilidad.</p>	<p>BL.5.1. Colaborar en la planificación y organización de actividades físico deportivas y artístico expresivas considerando, los riesgos que puede generar la utilización de los equipamientos, actuando de forma responsable.</p> <p>BL.5.2. Asumir la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta los factores inherentes a la actividad y adoptar medidas preventivas para evitar las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas sobre la su propia seguridad y la de otros participantes.</p> <p>BL.5.3. Tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante el desarrollo de tareas y proyectos y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas en el nivel educativo.</p> <p>BL.5.4. Buscar y seleccionar información del nivel educativo de forma contrastada en diversas fuentes, organizar la información obtenida mediante diversos procedimientos de síntesis, citando adecuadamente su procedencia y registrarla y almacenarla de forma cuidadosa.</p> <p>BL.5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y</p>	<p>SIEE CSC</p> <p>SIEE</p> <p>SIEE</p> <p>CD CAA CCLI</p> <p>CD CSC</p>

<p>Pensamiento alternativo. Sentido crítico. Herramientas digitales de búsqueda y visualización. Búsqueda en [pe. banco de sonidos, páginas web especializadas en educación física, diccionarios y enciclopedias on-line, bases de datos especializadas...]. Almacenamiento de la información digital. Valoración de los aspectos positivos de las TIC para la búsqueda y contraste de información. Estrategias de búsqueda y selección de la información. Procedimientos de síntesis de la información. Procedimientos de presentación de contenidos. Procedimientos de cita y paráfrasis. Bibliografía y webgrafía. Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas...; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo. Correo electrónico. Módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje como blogs, foros, wikis... Hábitos y conductas en la comunicación y en la protección del propio individuo y de otros de las malas prácticas como el ciberacoso. Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo. Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto. Diseño de presentaciones multimedia. Identificación del reto que supone competir con los demás, fundamentando sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admitiendo la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos con solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad. Valora y atiende escuchando de forma activa las aportaciones enriquecedoras de los compañeros o las compañeras en los trabajos en grupo, relacionando dinámicas de grupos con la forma de resolución de conflictos. Plantea sus puntos de vista o aportaciones en los trabajos de grupo y admite la posibilidad de cambio frente a otros argumentos válidos. Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas. Asunción de distintos roles en equipos de trabajo. Pensamiento de perspectiva. Diálogo igualitario.</p>	<p>aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).</p> <p>BL.5.6. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo para resolver conflictos con deportividad.</p> <p>BL.5.7. Planificar actividades físico deportivas y artístico expresivas del nivel educativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades, evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.</p> <p>BL.5.8. Reconocer los estudios y profesiones del ámbito de la actividad física y el deporte, vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar las competencias que demandan para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.</p>	<p>CAA SIEE CSC</p> <p>SIEE CAA</p> <p>SIEE CSC</p>
--	---	---

<p>Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo. Pensamiento medios-fin. Estrategias de planificación, organización y gestión. Selección de la información, técnica y recursos materiales. Estrategias de supervisión y resolución de problemas. Evaluación de procesos y resultados. Valoración del error como oportunidad. Habilidades de comunicación. Entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos de la Educación Física. Autoconocimiento de fortalezas y debilidades.</p>		
---	--	--

Curso 1º Bachillerato

Bloque 1: Condición física y salud. Curso 1º Bachillerato

Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Evaluación de las pruebas de valoración de la condición física como medio que permite determinar su nivel inicial y su mejora después del trabajo específico y su contribución a la mejora de la salud. Evaluación de planes de entrenamiento de los métodos de mejora de la resistencia aeróbica, de la fuerza general y flexibilidad, determinando con su trabajo el nivel de mejora de la salud. Comparación de los métodos de control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad, en función del trabajo a realizar. Decisión del instrumento a utilizar para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo. El aparato locomotor: músculos más importantes y acciones que ejecutan. Adopción de posturas correctas en las actividades físicas y deportivas realizadas. Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico. Valoración de la alimentación como factor decisivo en la salud personal y elaboración de una dieta mediterránea. Principios de frecuencia, volumen, intensidad y tipo de actividad física. Demostración y aplicación de las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física.</p>	<p>BL.1.1. Planificar y poner en práctica un programa personal de actividad física para mejorar su condición física y salud utilizando las nuevas tecnologías, a partir de una evaluación de sus capacidades físicas aplicando sistemas de mejora de las capacidades físicas implicadas, y los principios de frecuencia, volumen, intensidad integrando conocimientos de alimentación, activación y recuperación y evaluando las mejoras obtenidas.</p> <p>BL.1.2 Diseñar de forma autónoma actividades en las fases de activación y recuperación, relacionándolas con la parte principal de la sesión y ponerlas en práctica graduando progresivamente su intensidad.</p> <p>BL.1.3 Debatir sobre la relación entre las actitudes y estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad físicas y el deporte, la prevención de enfermedades y adicciones y los hábitos positivos y negativos y sus efectos sobre la condición física y la salud, y evaluar su impacto en el contexto social y económico.</p>	<p>CMTC SIEE CAA CD</p> <p>CMCT SIEE</p> <p>SIEE CMCT</p>

<p>Autonomía en la utilización de las técnicas y normas de activación y recuperación a aplicar en la clase de Educación Física y en su tiempo de ocio (calentamiento, ropa adecuada, hidratación, alimentación, estiramientos, vuelta a la calma), utilizando correctamente el material y las instalaciones como medida de seguridad y prevención de accidentes.</p> <p>Relación de los estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad físico deportiva y la prevención de enfermedades.</p> <p>Análisis crítico de los efectos negativos que tienen sobre la salud el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.</p> <p>Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual.</p> <p>Análisis crítico de las prácticas que tienen efectos negativos para la salud como los ejercicio contraindicados, el sedentarismo, trastornos de la conducta alimentaria (anorexia, bulimia, dieta desequilibrada), la obsesión por el resultado y el abuso de ejercicio (sobreentrenamiento). Actitud crítica frente a su tratamiento en los medios de comunicación.</p> <p>Evaluación de la incidencia de la práctica habitual de actividades físico deportivas y artístico expresivas en la vida personal y en el contexto social y económico.</p>		
--	--	--

Bloque 2: Juegos y deportes. Curso 1º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Composición y práctica de coreografías perfeccionando las habilidades específicas y el equilibrio en diferentes posturas y situaciones de cooperación y participación, desarrollando actitudes no competitivas. (Acrogimnasia)</p> <p>Perfeccionamiento de movimientos coordinados aplicándolos en el diseño de una composición de actividades circenses en diferentes situaciones de equilibrio.</p> <p>Resuelve con eficacia situaciones motrices individuales en un contexto competitivo que respondan a sus intereses físicos y deportivos.</p> <p>Desarrolla acciones que le conducen a situaciones de ventaja con respecto</p>	<p>BL.2.1. Realizar con fluidez y control habilidades individuales específicas integradas en actividades físico-deportivas de cooperación, competitivas y no competitivas del nivel educativo y mostrar mientras las realiza actitudes de autoexigencia y colaboración preservando la seguridad individual y colectiva.</p> <p>BL.2.2. Resolver situaciones motrices de los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración -oposición, en contextos de competición, aplicando los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios más adecuados, en función de los estímulos relevantes.</p>	<p>CSC SIEE</p> <p>CSC SIEE CAA</p>

<p>al adversario, en las actividades de oposición.</p> <p>Colabora con los participantes en las actividades físico-deportivas en las que se produce colaboración o colaboración oposición y explica la aportación de cada uno.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos y deportes de oposición: enfrentamiento, espacios de acción próximos, tiempo limitado, crear desequilibrios en el oponente.</p> <p>Estrategias básicas de los juegos deportes de colaboración-oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.</p> <p>Actividades lúdicas y deportivas colectivas, de ocio y recreación: los deportes alternativos, los juegos con material reciclado, los juegos cooperativos y los juegos de confianza, valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.</p> <p>Organización y participación en partidas de pelota valenciana.</p> <p>Los diferentes golpes específicos, la táctica (traure y restar), y el reglamento de las modalidades de pelota valenciana como raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago, frare, escala y corda y galotxa.</p> <p>Evolución histórica de las distintas modalidades de pelota valenciana.</p>	<p>BL.2.3. Organizar partidas de pelota valenciana y jugar con corrección a raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago, frare, escala y corda, galotxa.</p>	<p>CSC CEC SIEE</p>
---	---	-----------------------------

Bloque 3: Actividades adaptadas al medio. Curso 1º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Diseño, organización y realización de alguna de las siguientes actividades inclusivas y respetuosas con el medio natural: las rutas en bicicleta senderismo, orientación, las acampadas, los grandes juegos en la naturaleza, actividades en la nieve, actividades de escalada y de multiaventura y las actividades acuáticas.</p> <p>Usos y abusos que se hacen del medio urbano y natural, en la práctica de actividades físico deportivas.</p> <p>Las nuevas tecnologías (gps) y sus posibilidades de utilización, en la realización de actividades físicas y deportivas utilizando elementos que faciliten la inclusión en el medio natural.</p> <p>Inclusión de otras personas en las actividades del grupo, animando su</p>	<p>BL.3.1. Organizar actividades físicas y deportivas inclusivas y respetuosas con el entorno y el medio natural y argumentar sobre su impacto ambiental, económico y social.</p> <p>BL.3.2. Realizar actividades físico- deportivas inclusivas del nivel educativo en el medio natural con eficacia, precisión y control utilizando las nuevas tecnologías (GPS) mostrando hábitos de conservación y protección del medio ambiente, y aplicar protocolos de seguridad y primeros auxilios.</p>	<p>MCT SIEE</p> <p>CMCT SIEE CD</p>

<p>participación y respetando las diferencias. Técnicas de las actividades realizadas: orientación, bicicleta, acampada, escalada, actividades acuáticas, deslizamientos en la nieve regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades y promoviendo acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida). Características de las actividades de adaptación al medio y su riesgo, describiendo los protocolos para activar servicios de emergencia, adoptando las medidas preventivas y de seguridad propias de estas actividades. Primeros auxilios.</p>		
--	--	--

Bloque 4: Expresión corporal y comunicación. Curso 1º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Representación, con desinhibición y creatividad, de composiciones o montajes artísticos, seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición. Diseño de montajes artísticos individuales o colectivos combinando espacio y ritmo, selección de las técnicas más adecuadas. Utilización de las nuevas tecnologías en el diseño y evaluación de montajes artísticos. Dirección y aplicación de un método de relajación: Schultz, Jacobson, Yoga, Eutonia o masajes, hacia otro sujeto, teniendo en cuenta el nivel de cansancio como un elemento de riesgo en la realización de actividades que requieren atención o esfuerzo. Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto. Diseño de presentaciones multimedia. Tratamiento de la imagen. Producción sencilla de audio y vídeo. Herramientas de producción digital en la web. Derechos de autor y licencias de publicación. Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información, memorización y retención de la información. Planificación de textos orales. Prosodia. Uso intencional de la entonación y las pausas.</p>	<p>BL.4.1. Diseñar de forma autónoma montajes artísticos individuales o colectivos. utilizando las nuevas tecnologías y representarlos con desinhibición y creatividad seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición.</p> <p>BL.4.2 Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje</p> <p>BL.4.3. Expresar oralmente textos previamente planificados, del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.4. Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un</p>	<p>CEC SIEE CD CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>

<p>Normas gramaticales. Propiedades textuales de la situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lenguaje. Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.). Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc. Respeto en el uso del lenguaje. Glosario términos conceptuales del nivel educativo. Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura. Tipos de texto. Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura. Formatos de presentación. Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.). Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión. Respeto en el uso del lenguaje.</p>	<p>lenguaje no discriminatorio.</p> <p>BL.4.5. Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>BL.4.6. Leer textos de formatos diversos y presentados en soporte papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p> <p>BL.4.7 Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p> <p>CCLI CAA</p>
--	--	---

Bloque 5: Elementos transversales a la asignatura. Curso 1º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	CC
<p>Tiene en cuenta el nivel de cansancio como un elemento de riesgo en la realización de actividades, actuando de forma responsable. Asume la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas, utilizando convenientemente el equipo personal, los materiales y espacios de práctica. Adopta medidas preventivas durante la práctica de actividades físico deportivas y artístico-expresivas, para evitar las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas. Imaginación y creatividad.</p>	<p>BL.5.1. Asumir la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta los factores inherentes a la actividad y adoptar medidas preventivas para evitar las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas sobre su propia seguridad y de otros participantes.</p> <p>BL.5.2. Gestionar de forma eficaz actividades físico deportivas y artístico expresivas, hacer propuestas creativas y confiar en sus posibilidades, mostrar energía y entusiasmo durante su desarrollo, tomar decisiones</p>	<p>CSC SIEE</p> <p>SIEE</p>

<p>Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades. Autoconcepto positivo. Proactividad. Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos. Perseverancia, flexibilidad. Proceso estructurado de toma de decisiones. Responsabilidad. Pensamiento alternativo. Pensamiento causal y consecuencial. Sentido crítico. Buscar y seleccionar [pe. información, documentos de texto, imágenes, bandas sonoras, vídeos...] a partir de una estrategia de filtrado y de forma contrastada en medios digitales como [pe. redes sociales, banco de sonidos, páginas web especializadas, diccionarios y enciclopedias on-line, bases de datos especializadas...], registrándola en papel de forma cuidadosa o almacenándola digitalmente en dispositivos informáticos y servicios de la red. Comunica y comparte la información con la herramienta tecnológica adecuada, para su discusión o difusión. Estrategias de búsqueda y selección de la información. Procedimientos de síntesis de la información. Procedimientos de presentación de contenidos. Procedimientos de cita y paráfrasis. Bibliografía y webgrafía. Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas...; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo. Correo electrónico. Módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje. Servicios de la web social como blogs, wikis, foros... Hábitos y conductas en la comunicación y en la protección del propio individuo y de otros de las malas prácticas como el ciberacoso. Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo. Hábitos y conductas para filtrar la fuente de información más completa y compartirla con el grupo. Asunción de distintos roles en equipos de trabajo. Liderazgo. Pensamiento de perspectiva.</p>	<p>razonadas asumiendo riesgos y responsabilizarse de las propias acciones y de sus consecuencias.</p> <p>BL.5.3. Buscar y seleccionar a partir de una estrategia de filtrado y de forma contrastada en medios digitales organizar la información obtenida mediante diversos procedimientos de síntesis, citando adecuadamente su procedencia, registrándola de forma cuidadosa o almacenándola digitalmente en dispositivos informáticos y servicios de la red</p> <p>BL.5.4. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo con sentido estético utilizando aplicaciones informáticas, conociendo cómo aplicar los diferentes tipos licencias; colaborar en entornos virtuales de aprendizaje seleccionando la herramienta de comunicación TIC, servicio de la web social o módulo en entornos virtuales de aprendizaje más apropiado y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).</p> <p>BL.5.5. Organizar un equipo de trabajo distribuyendo responsabilidades y gestionando recursos para que todos sus miembros participen y alcancen las metas comunes, influir positivamente en los demás generando implicación en la tarea y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias actuando con responsabilidad y sentido ético.</p> <p>BL.5.6. Planificar actividades físico deportivas y artístico expresivas del nivel educativo haciendo una previsión de riesgos en la utilización de equipamientos y espacios, recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, asignando responsabilidades, adaptarlo a cambios e imprevistos considerando diversas alternativas para transformar las dificultades en posibilidades, evaluar el proceso y el producto final y comunicar de forma creativa los resultados obtenidos.</p> <p>BL.5.7. Reconocer los entornos laborales, profesiones y estudios del ámbito de la Educación Física y el Deporte, vinculados con los conocimientos del nivel educativo, analizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo y compararlas con sus propias aptitudes e intereses para generar alternativas ante la toma de decisiones</p>	<p>CD CAA CCLI</p> <p>CD CSC</p> <p>SIEE CSC</p> <p>SIEE CAA CSC</p> <p>SIEE CSC</p>
---	--	--

<p>Solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad. Estrategias de motivación y automotivación. Técnicas de escucha activa. Diálogo igualitario. Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizajes cooperativo. Responsabilidad y sentido ético. Planifica y organiza actividades físico deportivas y artístico expresivas, considerando los riesgos asociados y los derivados de la propia actuación y de la del grupo. Presenta propuestas creativas en la utilización de materiales y equipamientos de las actividades físico deportivas y artístico expresivas practicadas, atendiendo a las especificaciones técnicas de los mismos. Pensamiento medios-fin. Pensamiento alternativo. Estrategias de planificación, organización y gestión de proyectos. Selección de la información, técnica y recursos materiales. Proceso estructurado de toma de decisiones. Calibrado de oportunidades y riesgos. Estrategias de supervisión y resolución de problemas. Evaluación de procesos y resultados. Valoración del error como oportunidad. Habilidades de comunicación. Estudios y profesiones vinculados con los conocimientos de la Educación Física. Autoconocimiento de aptitudes e intereses. Proceso estructurado de toma de decisiones.</p>	<p>vocacional.</p>	
--	--------------------	--

COMPETENCIAS DEL CURRÍCULO

CCLI: Competencia comunicación lingüística.

CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

CD: Competencia digital.

CAA: Competencia aprender a aprender.

CSC: Competencias sociales y cívicas.

SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

CEC: Conciencia y expresiones culturales.