



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS
AVANZADOS EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TÍTULO DE LA TESIS:

***EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
FÍSICA BASADO EN LA EXPRESIÓN CORPORAL
Y EL JUEGO COOPERATIVO PARA LA MEJORA
DE HABILIDADES SOCIALES, ACTITUDES Y
VALORES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA***

AUTORA:

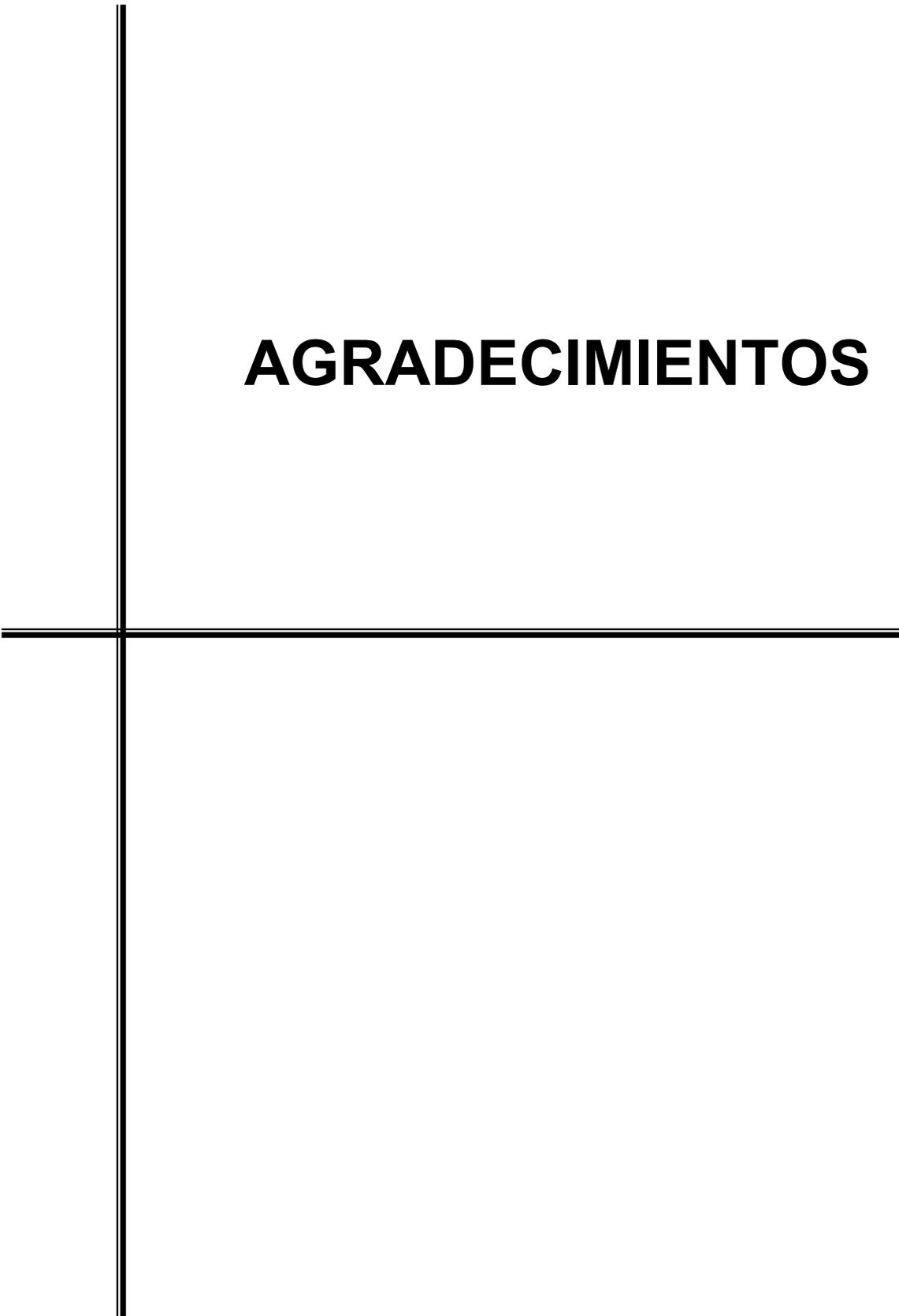
MARÍA NIEVES MARÍN REGALADO

DIRECTORES:

**DR. D. ANTONIO MIÑÁN ESPIGARES
DR. JUAN TORRES GUERRERO**

GRANADA 2007

*A MIS PADRES Y A MIS HERMANOS
POR SER EL APOYO DE TODOS MIS
PROPÓSITOS*



AGRADECIMIENTOS

Dicen que es *“De bien nacidos el ser agradecidos”*.

Siempre es un buen momento para tener un recuerdo agradecido. Son muchos los que a lo largo de este tiempo han dejado su huella en este trabajo de una u otra forma, sobre todo lo que me es más grato recordar son los nombres de mis directores de tesis, sin ellos esta investigación no habría podido avanzar.

Al Dr. Juan Torres Guerrero, por ser el Maestro de obras de mi puente, su profesionalidad y su talante personal son dignos de mención y admiración. No habla mucho, pero cuando habla, su sabiduría desborda. Sabe que una cosa importante en la vida es escuchar. Es un hombre que no tiene prisa, es un hombre pausado, a la vez que constante y reflexivo, pero a pesar de no tener prisa, nunca lo vi llegar tarde. El tiempo es oro para él y admitámoslo, no he conocido a nadie que supiera emplear mejor el tiempo. La organización, la constancia y el trabajo bien hecho es su gran don y la eficacia su gran lema, nunca podré agradecerle todo el esfuerzo que ha realizado por mí. Es mi gran maestro, supo corregirme con cariño y me enseñó a caminar gracias a la claridad y la consistencia de sus declaraciones.

Al Dr. Antonio Miñán Espigares, de espíritu y corazón grande, preocupado e implicado, quien me ofreció su tiempo y estimable experiencia profesional, manifestando siempre su apoyo personal, me hizo avivar el ánimo en los momentos que más lo necesitaba y paso a paso durante un camino largo y difícil aportó la ayuda pertinente para una acertada orientación. Gracias por ayudarme y lanzarme en una aventura para conseguir aquello que me parecía imposible.

Gracias a mis tutores, al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y al Área de Expresión Corporal por ayudarme durante esta investigación para que sea identificada, revisada, comentada y corregida y por brindarme vuestro apoyo, ayuda logística o técnica y vuestra amistad y compañerismo durante numerosas ocasiones.

A mi Grupo investigación en especial al Dr. Juan Palomares por su colaboración en el análisis de dicha investigación y por compartir tantos buenos momentos; al Dr. Diego Collado por su ayuda y por ser un ejemplo a seguir y a la Dr. Gema Vílchez y a la doctoranda Mada, por saber escuchar y ayudarme en los momentos difíciles, y a todos ellos sin dejar de olvidar a ninguno de los miembros de mi Grupo de Investigación que me brindaron todas las facilidades, para que esto fuera posible y es motivo de alegría para mí el que haya podido

experimentar en la capacidad de encuentro, con aquellos con los que compartí tantos ratos de trabajo, aquellos que inesperados y oportunos supieron escucharme comprensivos, quiero a todos y a todas daros las gracias.

A mi Familia que desde su manera de ser me ayudaron a ser más humana, más sencilla y sensible, agradezco a mis padres Juan y Dori por la vida que me han regalado y la infancia que me han brindado, por enseñarme a vivir y por darme la oportunidad de estudiar, que sin ella esto no habría sido posible, a mis hermanos Manolo y Juan, gracias por pintarme siempre la vida de color de rosa, por enseñarme a reírme de los problemas cotidianos y por ser mi compañía y resguardo, en vosotros encuentro siempre el refugio que busco. A mi abuelita Adora, y mis abuelos que ya no están, así como a la demás familia.

A José Manuel por su apoyo incondicional, por confiar en mis sueños y lanzarme hacia delante. Sobre todo le agradezco el enseñarme a ser mejor persona y a poner al mal tiempo buena cara, gracias por hacerme tan feliz.

A mis amistades sin olvidar a ninguno/a admirables compañeras/os de fatigas y alegrías, gracias por permanecer junto a mi.

En recuerdo a Carmen maestra, licenciada y doctoranda perteneciente a mi grupo de investigación inolvidable amiga, cariñosa y risueña. Gracias por compartir conmigo tantas ilusiones y tantas preocupaciones del doctorado, siempre estarás conmigo.

A mi centro educativo, C. P. "*Rafael Vidal*" de Fonelas (Granada), al director, al equipo directivo y a todos los compañeros/as por su profesionalidad inestimable y a los alumnos/as, en especial a los de 4º y 5º de Primaria, que me permitieron trabajar con ellos y que de una u otra manera me brindaron la oportunidad de llevar a cabo esta investigación.

ÍNDICE

**ÍNDICE GENERAL Y
ESPECÍFICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 3

PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I.- ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN 21

1. - CONCEPTUALIZANDO LA SOCIALIZACIÓN 21

1.1.- Socialización Primaria 22

1.2.- Socialización Secundaria 23

2.- LA ESCUELA SOCIALIZADORA 27

2.1.- La educación se realiza en un medio social 31

2.2.- La educación trabaja con unos contenidos sociales 31

2.3.- La educación tiene funciones sociales 31

2.4.- La educación se halla socialmente condicionada 33

2.5.- Agentes de Socialización 33

2.6.- Beneficios de la socialización del niño/a 37

3.- LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA 39

3.1.- Relaciones entre iguales 39

3.2.- Relaciones profesor/a-alumno/a 42

3.2.1.- Profesor/a socializador/a 42

3.3.- El desarrollo social en la edad escolar 45

CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIALES, TEMAS TRANSVERSALES Y VALORES QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.- LAS HABILIDADES SOCIALES	55
1.1.- Conceptualizando las habilidades sociales	55
1.1.1.- Habilidades sociales en el desarrollo de la persona	59
1.1.1.1.- Habilidades sociales-autoestima	63
1.1.1.2.- Habilidades sociales-asertividad	65
1.2.- Procesos de socialización de las habilidades	68
1.3.- Componentes de las habilidades	69
1.3.1.- El lenguaje no verbal	71
1.3.2.- Convivir con los demás a través de las habilidades sociales	72
1.3.3.- Aprendizaje de las habilidades sociales	74
1.3.4.- Habilidades básicas de interacción social	79
1.3.5.- Habilidades para hacer amigos	81
1.3.6.- Habilidades conversacionales	81
1.3.7.- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	82
1.3.8.- Habilidades de solución de problemas	86
1.3.9.- Habilidades para relacionarse con los adultos	103
1.4.- Habilidades sociales trabajadas directamente en el programa	103
1.5.- Formato de enseñanza o metodología	103
1.6.- Evaluación	108
1.7.- Programas de investigación al respecto	108
2.- TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	117
2.1.- Conceptualizando la Transversalidad	117
2.2.- Temas Transversales implicados en nuestra investigación	119

2.2.1.- Educar para la vida en sociedad	119
2.2.2.- Educación Moral para la Convivencia	122
2.2.3.- Educación para la igualdad	123
2.2.4.- Educación para la Salud	125
2.2.4.1.- Aproximación a un concepto de Salud	121
2.2.4.2.- La Salud un Tema Transversal	127
2.2.4.3.- Educando el Valor Salud	128
2.2.4.4.- Educación Física y Salud	131
2.2.5.- Educación para al Paz	133
2.2.5.1.- Soporte conceptual	133
2.2.5.2.- Valores y actitudes que transmite la Paz	136
2.2.5.3.- Objetivos educativos	138
3.- VALORES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	139
3.1.- Conceptualizando los Valores	139
3.2.- Jerarquía de valores	141
3.3.- Clasificando los valores	144
3.4.- Los temas Transversales y la Educación en los Valores	149
3.5.- Valores implicados en nuestra investigación	150
3.5.1.- Respeto y Educación Física	150
3.5.1.1.- Conceptualización del Respeto	
3.5.1.2.- El Respeto a uno mismo	151
3.5.1.3.- Respeto a los demás	152
3.5.1.4.- Aportaciones de la Educación Física al valor Respeto	153
3.5.2.- Responsabilidad y Educación Física	155
3.5.2.1.- Conceptualizando la Responsabilidad	155
3.5.2.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Responsabilidad	157
3.5.3.- Autoestima y Educación Física	158

3.5.3.1.- Conceptualizando el valor de la Autoestima	158
3.5.3.1.1.- Concepto propio. (Autoconcepto).	159
3.5.3.1.2.- El amor propio	160
3.5.3.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Autoestima	160
3.5.4.- Amistad y Educación Física	162
3.5.4.1.- Conceptualizando la Amistad	162
3.5.4.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Amistad	164

CAPITULO III.- CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO CONTENIDOS CURRICULARES Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA TRANSMISIÓN DE HABILIDADES SOCIALES Y VALORES

1.- NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	173
1.1.- Primer nivel de concreción curricular	174
1.1.1.- Valores, las Actitudes y las Normas en la L.O.G.S.E.	174
1.2.- Segundo nivel de concreción. Proyecto curricular de centro	176
1.3.- Tercer nivel de concreción. Programación de aula	178
2.- LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO CONTENIDO CURRICULAR Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	179
2.1.- Conceptualizando la Expresión Corporal	179
2.2.- Elementos a considerar como integrantes de la Expresión Corporal dentro del currículum escolar	181
2.3.- La comunicación no verbal	186
2.3.1. - La Comunicación Corporal	186

2.3.2.- Aproximación conceptual: Definición general del concepto “Comunicación” y “Comunicación Corporal”	187
2.4.- La comunicación verbal	198
2.5.- Elementos de la Comunicación	200
2.6.- Tipos de Comunicación (verbal y no verbal)	203
2.7.- Juego dramático y de roles	210
2.8.- Juegos de dramatización	211
2.9.- Juegos de Roles	212
2.10.- Danza y Baile	213
2.10.1.- La danza: el lenguaje del gesto corporal	215
2.10.2.- Danza en la escuela	219
3.- EL JUEGO COOPERATIVO COMO CONTENIDO Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	221
3.1.- Conceptualizando el Juego Cooperativo	221
3.2.- Características del Juego Cooperativo	222
3.3.- Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos	227
SEGUNDA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO IV.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	237
1.1.- Planteamiento del Problema	237
1.2.- Objetivos de la Investigación	237
2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	239
2.1.- Unidad Didáctica 1: TITULO: NUESTRAS REGLAS	241
2.2.- Unidad Didáctica 2: TITULO: JUGUEMOS A CONFIAR	245

2.3.- Unidad Didáctica 3: TITULO: ENCANTADO DE CONOCERTE	249
2.4.- Unidad Didáctica 4: ¿QUIÉN SOY?	253
2.4.- Unidad Didáctica 5: SIN CONTRARIOS	257
2.5.- Unidad Didáctica 6 TITULO: MI CUERPO SE EXPRESA Y SE COMUNICA	261
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	265
3.1.- Fases del Diseño de investigación	266
3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro.	267
3.3.- La Muestra	268
3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.	269
3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Sociograma	270
3.4.1.1.- Las Técnicas sociométricas	271
3.4.1.2.- El Sociograma	271
3.4.1.2.1.- Procedimiento a seguir para la aplicación, análisis y recogida e interpretación de los datos	274
3.4.1.2.2.- Condiciones para garantizar la validez de un test Sociométrico	275
3.4.1.2.3.- Aportaciones del Test Sociométrico	275
3.4.1.2.4.- Utilización del sociograma en el aula	275
3.4.1.2.5.- El diseño del test sociométrico	276
3.4.1.2.6.- Numero de preguntas a hacer con el criterio escogido	277
3.4.1.2.7.- Número de respuestas permitidas a la pregunta sociométrica	277
3.4.1.2.8.- La percepción de elecciones y rechazos o sociograma “subjetivo”	278
3.4.1.2.9.- Administración del test sociométrico	279
3.4.1.3.10.- Análisis de datos	279
3.4.1.3.11.- Representación Gráfica	280
3.4.2.- Técnicas cualitativas: Grupo de Discusión y Diario de la Profesora	282
3.4.2.1.- Grupo de Discusión & Entrevistas en Grupo.	282

3.4.2.2.- El Diario de la Profesora	291
3.4.2.2.1.- Concepto	291
3.4.2.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo	294
3.4.2.2.3.- Normas de elaboración del diario	295
3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE	298
3.4.3.3.1.- Justificación de su elección	298
3.4.3.3.2.- Proceso de Categorización.	299
CAPÍTULO V.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS SOCIOGRAMAS	
1.- LIDERAZGO	307
1.1.- Liderazgo Grupo 4º Primaria	307
1.2.- Liderazgo Grupo 5º Primaria	309
2.- RECHAZO	312
2.1.- Rechazo Grupo 4º Primaria	313
2.2.- Rechazo Grupo 5º Primaria	315
3.- AFINIDAD POSITIVA	318
3.1.- Afinidad Positiva Grupo 4º Primaria	319
3.2.- Afinidad Positiva Grupo 5º Primaria	321
4.- RECIPROCIDAD POSITIVA	324
4.1.- Reciprocidad Positiva Grupo 4º Primaria	324
4.2.- Reciprocidad Positiva Grupo 5º Primaria	325
5.- AFINIDAD NEGATIVA	326
5.1.- Afinidad Negativa Grupo 4º Primaria	327
5.2.- Afinidad Negativa Grupo 5º Primaria	329
6.- RECIPROCIDAD NEGATIVA	331
6.1.- Reciprocidad Negativa Grupo 4º Primaria	332
6.2.- Reciprocidad Negativa Grupo 5º Primaria	333
7.- MALTRATO	334

7.1.- Maltrato Grupo 4° Primaria	334
7.2.- Maltrato Grupo 5° Primaria	336
8.- ORDEN DE AGRESIÓN	339
8.1.- Frecuencia Grupo 4° Primaria	339
8.2.- Frecuencia Grupo 5° Primaria	340
9.- FRECUENCIA	341
9.1.- Orden de la Agresión Grupo 4° Primaria	342
9.2.- Orden de la Agresión Grupo 5° Primaria	343
10.- GRAVEDAD	344
10.1.- Gravedad Grupo 4° Primaria	344
10.2.- Gravedad Grupo 5° Primaria	345

CAPITULO VI.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS

VI. 1.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN	363
1.1.- EL ENTORNO FAMILIAR	364
1.2.- EL ENTORNO ESCOLAR	365
1.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO	367
2.- ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE	369
2.1.- IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS	370
2.2.- VIOLENCIA ESCOLAR	373
2.3.- PROTAGONISMO	376
2.4.- LA MOTIVACIÓN	379
2.5.- COMPETITIVIDAD	381
3.- SUBGRUPOS O GRUPO DE CLASE	383
3.1.- FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	383
3.2.- MOTIVACIONES COLECTIVAS	386
3.3.- JUEGOS COOPERATIVOS	387

4.- PROFESORA	389
4.1.- SOBRE ALGUNOS ALUMNOS TRATADOS INDIVIDUALMENTE	390
4.2.- ANTE EL GRUPO CLASE	392
4.3.- REFLEXION ACCION	395
4.4.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE	397
4.5.- ANTE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS VALORES	398
5.- HABILIDADES SOCIALES, TRANSVERSALIDAD Y VALORES	403
5.1.- RESPETO	404
5.2.- ASERTIVIDAD/OLERANCIA/COMPAÑERISMO	410
5.3.- RESPONSABILIDAD	413
5.4.- AMISTAD/ALEGRÍA	414
5.5.- COEDUCACIÓN	415
5.6.- AUTOESTIMA	417
6.- CURRÍCULO	419
6.1.- LOS OBJETIVOS	420
6.2.- LOS CONTENIDOS	422
6.3.- ACTIVIDADES, TAREAS	424
6.4.- METODOLOGÍA	425
6.5.- EVALUACIÓN	428
7. - REGLAS Y NORMAS	431
7.1.- EL PACTO SOCIAL	431
7.2.- EL RESTABLECIMIENTO DE LA NORMA	432
VI.2.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO DE 4º y 5º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL C.P. “RAFAEL VIDAL” de FONELAS (Granada).	
1.- CAMPO: LAS RELACIONES PERSONALES	441
1.1.- Causas de los conflictos interpersonales	442
1.2.- Rechazo por el Aspecto corporal	443
1.3.- Relaciones de amistad	445
1.4.- Lo que más nos gusta de los demás	447
1.5.- Lo que menos nos gusta de los demás	448

2.- CAMPO: LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO	449
2.1.- Antes de la fase de intervención	449
2.2.- Después de la fase de intervención	450
3.- CAMPO: RESPETO AL OTRO GENERO	453
3.1.- Dificultades para realizar actividades mixtas	454
3.2.- Los rechazos son personalizados. (No es a todos, sino a algunos)	455
3.3.- Somos iguales, somos diferentes	457
4.- CAMPO: LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS	459
4.1.- De manera violenta	460
4.2.- Dialogando	461
4.3.- Mostrando respeto	461
4.4.- Perdonando	462
4.5.- Mediación del profesorado	463
5.- CAMPO: RELACIONES PERSONALES Y GRUPALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	465
5.1.- Parejas mixtas en clase de Educación Física	465
5.2.- Niveles de habilidad y competencia en la práctica	466

CAPÍTULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

Objetivo 1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado	475
Objetivo 2.- Conocer cuales son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.	480
Objetivo 3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación	484
Objetivo 4.- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo	488

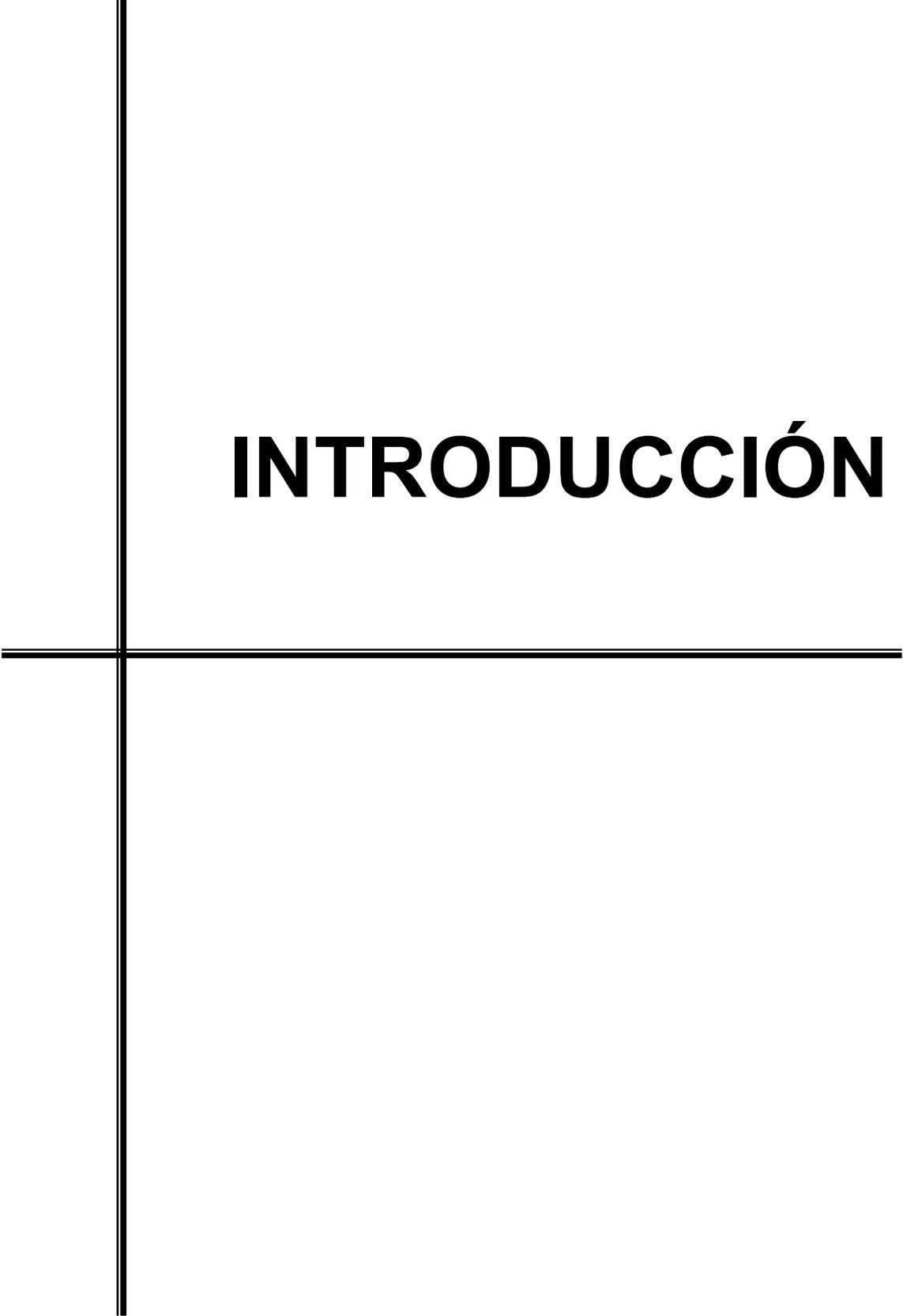
Objetivo 5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás	490
Objetivo 6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesores, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)	493
Objetivo 7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.	497
Objetivo 8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre.	499

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

VIII.1.- CONCLUSIONES	509
1.- HABILIDADES SOCIALES	509
2.- RESPETO	512 513
3.- RESPONSABILIDAD	
4.- AUTOESTIMA	514
5.- AMISTAD	515
6.- MOTIVACIÓN HACIA LA PRACTICA DEPORTIVA	516
VIII.2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	517

IX.- BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	521
X.- ANEXOS	545



INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha generalizado la percepción de que la convivencia escolar está sufriendo un proceso de degradación que llega en ocasiones a impedir el cumplimiento de los trabajos que la sociedad encomienda a las instituciones educativas.

M. RUIZ PAZ

La escuela dice Collado Fernández (2005: 11)¹ *“tiene un futuro lleno de incertidumbre, condicionado por infinidad de situaciones imprevisibles y complejas que sin duda influyen en gran medida en el Sistema Educativo actual”*. El profesorado es consciente de que a la educación le acechan un gran número de peligros, de problemas; unos ajenos a la propia escuela y otros que surgen dentro de su propio entorno o incluso en su propio seno y firmados por sus protagonistas. Todos ellos desembocan en una situación de mala conducta, agresividad en las aulas o lo que el antropólogo Briones (2001)² en las Jornadas Educativas por la Convivencia la llama *“violencia de baja intensidad”*. Todos los sistemas educativos nacen con las mejores intenciones, el nuestro por supuesto, aunque valorando sus bondades, también se tiene conciencia de que ha de mejorar en algunos aspectos.

Hoy existen problemas de convivencia en el aula. Los docentes sufren, junto a sus propios alumnos/as, el problema de indisciplina, la falta de respeto a las personas y a las cosas y las consecuencias de la escasez de valores. El problema es serio, porque cuando hablamos de indisciplina no estamos hablando solo de convivencia, hablamos de indefinición de los límites hasta donde pueden llegar las conductas disruptivas del alumnado, situaciones que impiden una buena marcha de la clase, insultos y otros episodios de comportamiento antisocial, que genera violencia escolar.

Consideramos que una de las fuentes donde nacen los problemas de gestión de un aula, es la escasa conciencia de respeto mutuo entre el alumnado, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de los valores. Es en este

¹ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

² Jornadas Educativas por la convivencia desde la perspectiva de la diversidad. Mesa Redonda *Análisis de la situación, causa de los conflictos*. Briones, R. 18 y 19 de Mayo (2001). Granada. (Inédita).

punto donde tiene que incidir la Educación actual, para intentar un cambio desde lo esencial, desde lo genuino, evitar la solución de problemas inmediatos, sin mirar horizontes más lejanos, más consistentes desde el punto de vista humano.

Las inquietudes de la profesora que en este caso nos ocupa, se convierte en investigadora-participante, para mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de ésta por resolver su problema con el alumnado de 4º y 5º de Educación Primaria, en la falta de habilidades sociales y valores esenciales del ser humano como el respeto, la igualdad, la responsabilidad, la autoestima o la amistad, le ha llevado a planificar y programar la Educación Física desde los valores, a través de la aplicación de un *programa de intervención socio-motriz*, que toma como base la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo.

Tras la aplicación de este programa de intervención socio-motriz, se espera ver mejoradas las habilidades sociales como aspectos de la vida de relación del alumnado, con un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en un mejor comportamiento en las clases de Educación Física, en el resto de las clases y en su vida cotidiana.

Con la esperanza de que este trabajo de investigación aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las habilidades sociales y de las actitudes y valores de dos grupos de alumnos y alumnas del Colegio Público de Infantil y Primaria "*Rafael Vidal*" de Fonelas (Granada), se ha realizado el programa de intervención durante el Curso 2003-2004.

Los *Objetivos Generales* que hemos pretendido alcanzar en esta Investigación han sido:

A.- Analizar las posibilidades que puede tener un programa de Educación Física sobre el aprendizaje y mejora de las habilidades sociales, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de Educación Primaria.

B.- Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de alumnos y alumnas de 4º y 5º curso de Educación Primaria una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración las habilidades sociales y los valores.

C.- Proporcionar una experiencia práctica que pueda repetirse por otros profesionales de la Educación Física cuando sus necesidades lo demanden.

Junto a estos tres objetivos generales que nos hemos planteado, también abordamos la consecución de otros objetivos de carácter más *específico* en esta investigación y, son los siguientes:

1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

2.- Conocer cuales son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.

3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física y tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.

4.- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo.

5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros/as, profesores/as, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)

7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.

8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre.

Nuestro trabajo de investigación y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre Beltrán y cols. (2003: 243)³, podemos considerar

³ Latorre Beltrán, Antonio y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.

nuestro estudio como *Investigación Acción* y dentro de ella como un caso de *Investigación Evaluativa*, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático de intervención, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con diferentes criterios.

El Diseño de la Investigación se ha desarrollado, siguiendo las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
3ª Fase:	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de una prueba pre-test: Sociograma.
4ª Fase:	DISEÑO y elaboración del DIARIO de la Profesora.
5ª Fase:	Pasación de una prueba post-test: SOCIOGRAMA
6ª Fase:	Diseño y realización de ENTREVISTAS EN GRUPO.
7ª Fase:	ANALISIS DE DATOS.
8ª Fase:	INTEGRACION METODOLÓGICA (Sociograma, Diario, Entrevista grupal).
9ª Fase:	CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro I.1.- Fases de la investigación.

El Contexto de la Investigación dónde se ha desarrollado la Intervención Didáctica, ha sido el Centro de Educación Infantil y Primaria “*Rafael Vidal*”, que se encuentra en la comarca de Guadix, en el pueblo de Fonelas, situado en la hoya del mismo nombre y a 65 km de la capital de la provincia (Granada).

La Muestra elegida es el alumnado que ha participado en la aplicación de un programa de intervención socio-motriz, basado en la Expresión Corporal y en el Juego Cooperativo, buscando la mejora en su relación grupal, actitudes y valores. El grupo total tiene 25 alumnos/as, de los que 11 son de 4º de Educación Primaria (6 niñas y 5 niños) y 14 alumnos/as de 5º Educación Primaria, (6 niñas y 8 niños). El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio y medio-bajo. En el apartado correspondiente a la Metodología y en concreto cuando se analiza la

Muestra, se profundiza en las características del grupo. El grupo no obedece a un único perfil, ya que existe desigualdad a diferentes niveles.

Las Técnicas e instrumentos de recogida de la información que hemos utilizado antes, durante y al final del proceso, y que forman parte de nuestra metodología, integra técnicas cuantitativas (Sociograma, pasado al comienzo y al final de la investigación al alumnado participante) y técnicas cualitativas (Entrevista en Grupo & Grupo de Discusión a los dos subgrupos de 4º y 5º cursos y el Diario de la Profesora), para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

En el primer estudio empírico de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del **sociograma** como herramienta de recogida de información, con la finalidad de explorar de manera sistemática, las preferencias, ideas, creencias y motivos desarrollados por el alumnado. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 291)⁴.

El sociograma es una técnica para determinar esas preferencias de los individuos respecto a diversos estímulos (personas), que forman parte de su medio. De hecho, utiliza una analogía molecular para representar la relación existente entre los miembros de un grupo a partir de las respuestas a varias preguntas sobre sus preferencias en el contexto de un grupo. Una puntuación sociométrica constituye, en esencia, el número de veces que un individuo ha sido escogido por otros individuos, para llevar a cabo ciertos objetivos. El sociograma empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas, en un número de siete distribuidas en campos, con lo que intentamos conocer:

- a) las relaciones que existen entre los individuos, así como la intensidad de las mismas;
- b) el grado de cohesión del grupo;
- c) la posición de cada miembro en relación con los otros;
- d) la estructura informal del grupo y la existencia de subgrupos;
- e) el nivel de conflicto o rechazo entre los miembros del grupo;
- f) el grado de sociabilidad de los individuos en el grupo.

⁴ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Op. Cit. pp. 291 y ss.*

Para la elaboración y validación del sociograma hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica.
2. Pilotaje del mismo.

El Grupo de Discusión&Entrevista en grupo, es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, dónde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *"los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo"*. (Del Rincón y otros, 1995: 318)⁵. Para la puesta en práctica de esta investigación no se partió de un grupo de discusión como tal, según la definición: *"reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona"* (Callejo, 2001: 21)⁶, debido a que los participantes en el grupo ya se conocían y entre ellos las relaciones eran distendidas e incluso de amistad y confianza y comparten cada grupo (4º y 5º) el mismo aula, de ahí que también hemos denominado a la técnica utilizada *"entrevista en grupo"*.

Respecto al diseño de la Entrevista Grupal se tuvo en cuenta: las características de los participantes, es decir, se decidió, debido a la disponibilidad de tiempo, realizarlo porque la mayoría de los miembros del grupo eran compañeros/as de clase, lo habían sido también en el curso anterior y de tal forma que existía confianza, desde el principio; así no era necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conocieran y fuese estableciéndose el *rapport* adecuado.

Otro de los instrumentos utilizados de carácter cualitativo ha sido el **Diario de la Profesora**. El diario primero permite, mediante el registro y las descripciones que realiza la profesora sobre las experiencias vividas en el aula, reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones. (Romero Cerezo, 1995: 454)⁷.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

⁵ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

⁶ Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

⁷ Romero Cerezo, Cipriano (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

Para el análisis de los datos cuantitativos del Sociograma, las puntuaciones se obtienen a partir de tener en cuenta ciertas fórmulas, otorgándole una puntuación de 3 a la primera elección y de 2 a la segunda elección, según el número de repeticiones:

- Para determinar quien es el líder o líderes del grupo, la popularidad se utiliza la fórmula $(Sp/N-1)$ siendo Sp la suma de todas las repeticiones y N-1 la muestra menos uno.
- Para analizar quien es el rechazado o rechazados del grupo, el índice de antipatía, se utiliza la fórmula $(Sn/N-1)$. Siendo Sn el número de repeticiones de rechazo partido la muestra menos 1.
- La reciprocidad positiva (Rp) es la elección recíproca por parte de sujeto que elige, es decir los sujetos que se eligen mutuamente en las cuestiones de liderazgo, sumando las puntuaciones de las elecciones
- La afinidad (Afp) son todos aquellos sujetos que lo han elegido a él y al igual ocurre con la reciprocidad negativa y la afinidad negativa. En el caso del maltrato se analiza por el número y orden de elección y la agresión o gravedad por el número de repeticiones.
- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Diario de la Profesora, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)⁸

El programa de intervención específico de Habilidades Sociales, Valores y Actitudes a través de la utilización de los contenidos de Educación Física, preferentemente la Expresión Corporal y los Juegos Cooperativos, lo consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de habilidades sociales, de actitudes, hábitos y valores.

Hay que destacar el carácter práctico y útil del programa de intervención al ser el causante y responsable, en mayor o menor medida de los cambios y modificaciones en la conducta psicosocial del alumnado participante en la investigación.

El programa consta de seis Unidades Didácticas, que abarcan la totalidad del curso escolar, con diferente temporalización, comenzado por la Unidad Didáctica “*Conocemos nuestras normas*”, con un planteamiento de objetivos y contenidos

⁸ Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

generales, para continuar con el desarrollo de cinco Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia unas determinadas habilidades sociales y un valor nuclear, de los que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros valores restantes, aquellos aspectos que pueden confluír en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000)⁹ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos, si utilizamos diversas técnicas de recogidas de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en tres partes generales: la Primera Parte dedicada al Marco Conceptual, la Segunda Parte a la Investigación propiamente dicha y la Tercera Parte en la que se presentan las Conclusiones y Perspectivas de futuro de este estudio.

La Primera Parte dedicada al Marco Conceptual para fundamentar la práctica la hemos dividido en tres Capítulos. En el Capítulo I, *La Escuela y la Socialización*, mostramos cual es la influencia de la escuela en la socialización, así como cuales son las relaciones sociales que en ella se dan, también destacamos cuales son los beneficios de unas buenas relaciones sociales en la vida cotidiana y en la escuela para el alumnado.

En el Capítulo II, *Habilidades Sociales, Transversalidad, valores y actitudes que transmite la Educación Física*, se fundamentan las habilidades sociales como el eje central de la investigación, teniendo en cuenta que el desarrollo y el entrenamiento de las mismas proporciona capacidades o aptitudes necesarias para interactuar con otras personas en un nivel interpersonal, favoreciendo la mejora de la convivencia y de las relaciones sociales, por ello profundizaremos en las diversas modalidades de habilidades y programas que se han tenido como referencia, así como las habilidades fundamentales que han sido utilizadas para la elaboración del presente estudio. De igual manera se analizan los Temas Transversales que han tenido tratamiento en este estudio, focalizando la fundamentación en la Educación para la Paz, Educación para la igualdad entre los géneros y Educación para la Salud. Se analizan así mismo los valores de

⁹ Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000) *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.

autoestima, responsabilidad, respeto y amistad que se pueden transmitir con la aplicación de un programa sistematizado de Educación Física.

En el Capítulo III, *Curriculo de Educación Física. La Expresión Corporal y los Juegos Cooperativos como contenidos curriculares y procedimientos metodológicos para la transmisión de habilidades sociales y valores*, destacamos la necesidad de plantear la interdisciplinariedad en el currículo, para conseguir los fines perseguidos; el conocimiento profundo de la Expresión Corporal y los Juegos Cooperativos, como contenidos base del área de Educación Física, así como su utilización como procedimientos metodológicos para conseguir los fines de mejora de las relaciones sociales del alumnado, que son aspectos claves en el desarrollo del programa. En este capítulo también destacaremos la idoneidad del área de Educación física como el medio más apropiado para la aplicación de un programa de estas características.

La Segunda Parte del trabajo corresponde al capitulado dedicado a la investigación propiamente dicha. Consta de cuatro capítulos que dan respuesta desde la metodología empleada en el estudio, hasta las conclusiones y perspectivas de utilización del trabajo de investigación. De forma más explícita comentamos que en el Capítulo IV se expone la Metodología seguida en la elaboración del trabajo de investigación. Se comienza con el Planteamiento del Problema y se formulan los Objetivos de la Investigación; se hace especial constancia del Programa de Intervención llevado a cabo y se expone el Diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo V, se analizan y discuten los datos obtenidos en los dos sociogramas pasados al alumnado en Noviembre y en Junio (ambos idénticos).

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, utilizando el estadístico de chi-cuadrado.
- Para realizar los diagramas de los grupos hemos utilizado el programa "Inspiration software (versión 7)". Dicho programa se utiliza para organizar ideas, formar redes conceptuales y diagramas.

En el Capítulo VI hemos analizado las Evidencias cualitativas obtenidas del análisis y discusión del Diario de la Profesora y de las dos Entrevistas en Grupo realizadas con el alumnado.

Para realizar el análisis del Diario de la Profesora (Capítulo VI.1) llevado a cabo a lo largo de la puesta en práctica de nuestro trabajo, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de los campos utilizados en el Diario (Alumnos, Grupo de clase, Profesor, Currículo, Contexto, Habilidades Sociales y Valores) por separado; aunque el último, relativo a Valores lo integramos dentro de los campos correspondientes de los señalados con anterioridad. Cuando realizamos el análisis de cada campo; estos a su vez también lo hemos dividido en subcampos, y estos a su vez en subcategorías para ordenarlo de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o intermedios relativos al campo en cuestión que aparecen en la Lectura del Diario, aportando también las fechas en las que se producen. En la discusión hemos comprobado, corroborado o evidenciado similitudes y diferencias con otros trabajos de investigación con objetos de estudio próximos al nuestro.

En el análisis de las dos Entrevistas Grupales realizadas con el alumnado (Capítulo VI.2), se ha focalizado en aquellos aspectos que se han considerado más relevantes y hemos refundido las dos Entrevistas en un solo informe, en función de los campos tomados como dimensiones globales. Pretendemos con este informe dar a conocer las opiniones, creencias y motivaciones del grupo de alumnos y alumnas con los que hemos trabajado en nuestra investigación. En concreto, queremos comprender su realidad como personas, de manera que aclaren sus motivaciones hacia la actividad física, así como profundizar sobre la realidad escolar, analizando los aspectos positivos y negativos de su proceso educativo.

El procedimiento para redactar el informe de las entrevistas ha sido transversal, es decir, hemos analizado cada una de las preguntas en las dos entrevistas grupales, estudiando, interpretando y comparando las opiniones y creencias de los dos grupos de alumnos entrevistados, en función del campo de referencia del proceso.

En el capítulo VII, se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la

comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (Sociograma) y por las técnicas cualitativas (Diario de la Profesora y Entrevistas en Grupo). Esta triangulación tomará como base los datos obtenidos en los dos sociogramas pasados (noviembre y junio), completando la información con las opiniones de la profesora (Diario) y focalizando aún más las modificaciones de la conducta psicosocial del alumnado, a través de las opiniones vertidas en las entrevistas grupales (Entrevistas en Grupo & Grupos de Discusión).

La Tercera Parte consta del Capítulo VIII, en el que se exponen las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado en el trabajo de investigación, así como se exponen las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. Especial incidencia se realiza en la utilización generalizada del procedimiento de intervención, así como del programa de trabajo.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el sociograma utilizado, los instrumentos utilizados en el proceso de intervención, así como algunas sesiones modelo del Programa de intervención.



**PRIMERA
PARTE**

MARCO CONCEPTUAL



CAPÍTULO I

ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN

CAPITULO I.- ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN

1. CONCEPTUALIZANDO LA SOCIALIZACIÓN

- 1.1.- Socialización Primaria
- 1.2.- Socialización Secundaria

2. LA ESCUELA SOCILIZADORA

- 2.1.- La educación se realiza en un medio social
- 2.2.- La educación trabaja con unos contenidos sociales
- 2.3.- La educación tiene funciones sociales
- 2.4.- La educación se halla socialmente condicionada
- 2.5.- Agentes de Socialización
- 2.6.- Beneficios de la socialización del niño/a

3. LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA

- 3.1.- Relaciones entre iguales
- 3.2.- Relaciones profesor/a-alumno/a
 - 3.2.1.- Profesor/a socializador/a
- 3.3.- El desarrollo social en la edad escolar

1. - CONCEPTUALIZANDO LA SOCIALIZACIÓN

El proceso de socialización es la manera con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida.

EMILE DURKHEIM

Es preciso iniciar esta fundamentación teórica con una aclaración conceptual, en nuestra investigación pretendemos fomentar una mejora en la socialización del alumnado, pero realmente que significa socializar en la escuela, este concepto según Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 48-49)¹ refleja procesos que tienen lugar en la escuela, especialmente aquellos que por estar incorporados en las rutinas cotidianas nos resultan prácticamente “invisibles”. Y la consideran:

“como un proceso de adquisición - por parte del niño y más ampliamente, por parte de los miembros del grupo- de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales y llegar a ser autónomo de los grupos a los que pertenece”.

Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996) afirman que socializarse es “*saber hacer dentro de un contexto*”, por lo que dan a entender estas palabras la socialización es un proceso que puede aprenderse, pero Milazzo (2006)² va un poco más lejos y afirma que la socialización es:

“La socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no solo en las distintas etapas entre la infancia y la vejez, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un status social a otro, o de una ocupación a otra. La socialización se puede describir desde dos puntos de vista: objetivamente; a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo; en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente; a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad. La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad”

¹ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

² Milazzo, Lia (2006) *www.Concepto de socialización – Monografías.com*.

Milazzo determina que existen ciertos factores que varían la socialización como son la edad, la cultura o estatus social, añade que modela al sujeto y lo adapta a su entorno, por lo tanto, la socialización no es la misma ni los métodos ni los procesos utilizados para socializar, no pueden ser iguales de una escuela a otra, ni siquiera de un aula a otra, por lo que un programa diseñado para fomentar la socialización deberá estar adaptado a las características del entorno.

Para Dubet y Martucelli (1997: 99-100)³:

“La socialización es comprendida entonces como un proceso de subordinación de las pulsiones egoístas del niño/a sentimientos capaces de asegurar la vida moral de la sociedad”.

La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración y colocada bajo la influencia profunda del maestro/a, el cual ejerce de agente socializador, alumbra en este proceso y da a conocer la vida moral de la sociedad en el contexto que el alumnado vive, pues como dice Dubet y Martucelli (1999)⁴, conocer lo moralmente adecuado y actuar según estos cánones, pueden facilitar esta socialización y es ahí en el que el papel del maestro/a cobra vida. El maestro/a ha de favorecer la integración del alumnado dando a conocer algunas pautas de comportamiento y las habilidades sociales precisas para que el alumnado se desenvuelva por si mismo en su entorno, el maestro/a no se puede quedar indiferente ante la exclusión social, ha de tomar partido y ha de implicarse en la medida que sea posible para que todos los alumnos/as se encuentren socializados en el centro, por ello es preciso conocer cual es el proceso que permite dicha socialización.

Milazzo (2006)⁵ considera que la socialización puede ser entendida por los siguientes procesos: socialización primaria y socialización secundaria.

1.1.- Socialización Primaria

Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar.

³ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.

⁴ Dubet, F. y Martucelli, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires. Losada.

⁵ Milazzo, Lia (2006) *www.Concepto de socialización – Monografías_com*

Se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Depende de la capacidad de aprendizaje del niño/a, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño/a no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente) sin provocar problemas de identificación.

1.2.- Socialización Secundaria

Es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de submundos. El individuo descubre que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Se caracteriza por la división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento. Las relaciones se establecen por jerarquía.

En este contraste de “*submundos*” tiene especial importancia para la vida escolar, que los educadores conozcan este proceso e intervengan en la medida de lo posible, también con la familia cuando sea necesario, ya que este influjo será determinante en su convivencia en el aula, en el centro y para su desarrollo.

Según Usátegui Basozabal (2003)⁶, en su análisis “*La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?*” los hechos sociales son exteriores al individuo. El hecho social en definitiva, es el modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. Por tanto, la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

Es necesario conocer si este proceso es meramente interno, externo o mezcla de ambos, Durkheim desarrolla estos procesos de socialización, como un aspecto externo al individuo según indica que:

- Hecho social es un modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo.

⁶ Usátegui Basozabal, E. (2003) «La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.

- La educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.
- La finalidad de la sociedad es crear miembros a su imagen.
- El individuo es un producto de la sociedad.

Durkeim nos quiere dar a entender que el hecho social donde vive el niño es el que determina el tipo de persona en la cual se va a convertir. Es verdad que la influencia del entorno y del contexto modifica las creencias y pautas de comportamiento, pero también es preciso atender a las consideraciones de Weber, en el análisis que de su obra realiza Duek e Inda (2003)⁷:

- La sociedad no puede existir sin la acción de los individuos.
- El punto de partida de los hechos sociales son las acciones de los individuos.
- Acción social: toda acción orientada en un sentido, el cual está referido a las acciones de los otros.
- La sociedad son los sujetos actuantes en interacción.⁽⁸⁾

Weber, da más importancia a las actuaciones internas de las personas como tal, que a la influencia del entorno, por lo que diríamos que la socialización se ve influenciada por el contexto de la persona y también por la escuela, siendo los verdaderos puntos de partida son los alumnos/as que interactúan.

Berger y Luckman (1991: 39)⁹ amplían nuestro conocimiento sobre el proceso de socialización al incluir que estos aspectos internos y externos van unidos y los exponen de la siguiente forma:

⁷ Duek, Celia y Inda, Graciela (2005) Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber: La acción individual como productora del orden político. *Universum*, 2005, vol. 20,

⁸ Para Weber la acción social es subjetiva. Hay que definirla atendiendo a criterios subjetivos de los agentes sociales. En el fondo la acción social es simbólica y sólo podrá comprenderla el sujeto que maneje el mismo código simbólico.

- Durkheim piensa que la acción social es objetiva, es un hecho. Este hecho se expresa a través de dos caracteres: exterioridad y coacción.- ¿Perspectiva comprensiva (Weber) o perspectiva positiva (Durkheim)? Los sociólogos contemporáneos consideran mayoritariamente que ambas perspectivas son complementarias.

⁹ Berger, Peter y Luckman, Thomas (1991) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Profundizan en los procesos de socialización primaria y socialización secundaria. La institucionalización. La externalización. La objetivación. La internalización.

Berger y Luckmann se confiesan en diversos momentos deudores de las teorías de Mead, y en especial de la formación del yo humano. El ser humano se forma en interacción con su

- Las realidades sociales varían a través del tiempo y el espacio, pero es necesario dualizar un hecho común de todas las realidades.
- Las instituciones surgen a partir de que el individuo necesita cumplir con una externalización de un modo de ser, sentir y pensar.
- Internalización: el proceso por el cual el individuo aprende de una porción del mundo objetivo interiorizándola se denomina socialización y se convierte en miembro de una sociedad.

Berger y Luckman nos vienen a recordar que el proceso de socialización no es algo que depende en exclusiva del entorno ni de la persona, sino que es preciso la conjugación de los dos aspectos para que se de. Por tanto Berger y Luckman vienen a reunir los pensamientos de Durkheim y Weber. Estos aspectos trasladados a la escuela nos vienen a alumbrar que la socialización no es un factor meramente externo, necesita de una interiorización y aprendizaje de esos elementos influyentes del entorno, es ahí donde interviene el maestro/a como guía de dicho aprendizaje, este aspecto lo viene a concluir Milazzo (2006)¹⁰ que entiende este proceso, como la manera:

“con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida”

Los trabajos de Turner (1982: 73)¹¹, Cohen (1991: 452)¹², Argyle (1996: 46 y ss.)¹³ y Collado Fernández (2005: 83)¹⁴ determinan que las actividades, que se realizan en grupo, al que los alumnos pertenecen, aumentan

ambiente cultural y el orden cultural y social. El orden social, sin embargo, no es considerado como externo e impuesto al individuo, sino que aparece a través de una relación dialéctica con éste, como producto humano. La realidad institucionalizada tiene su origen, por tanto, en la tendencia a la habituación del ser humano, tendencia que, por una parte, le facilita estabilidad y, por otra, innovación constante, pues le evita dedicar su esfuerzo a tareas triviales y repetitivas. Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social. Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se reedifica, es decir, se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del individuo. En síntesis, los autores destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

¹⁰ Milazzo, Lia (2006) *www.Concepto de socialización* – Monografías.com.

¹¹ Turner, J.C. (1982). «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona. Aljibe.

¹² Cohen, E. (1991) «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga). Aljibe.

¹³ Argyle, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.

¹⁴ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

sensiblemente el autoconcepto y las capacidades de relación y socialización entre los sujetos.

Desde los modelos de inteligencia emocional, también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. El alumnado emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también será más capaz de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004)¹⁵ consideran que *“esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales”*.

Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2003)¹⁶ En España en una investigación con adolescentes se ha encontrado relación entre altas puntuaciones en inteligencia emocional y puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción mental y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos. Del mismo modo se ha encontrado que una baja inteligencia emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas.

¹⁵ Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2004) «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.

¹⁶ Extremera Pacheco, Natalio. y Fernández Berrocal, Pablo. (2003) «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula». *Revista de Educación*,332,97-116

2.- LA ESCUELA SOCIALIZADORA

“La escuela ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente estaban reservados a la vida familiar”

ANGEL PÉREZ GÓMEZ

En el ámbito educativo son muchos los profesionales, que se quejan de su dificultad para impartir las clases a causa de la actitud negativa de los alumnos/as, así como para resolver los problemas hablando, es ya bien sabido los episodios de violencia en las aulas, tanto entre profesor/a-alumno/a como alumno/a-alumno/a, posiblemente debamos apreciar la necesidad inherente de enseñar a los alumnos/as a saber relacionarse con los demás. En ocasiones observamos cómo se han perdido las habilidades para relacionarse, un simple saludo matutino, el saber iniciar una conversación con un amigo/a, el respeto hacia el profesor/a, al compañero/a, el resolver un problema sin conflictos... todas estas tareas sencillas que pueden facilitarnos la convivencia dentro y fuera del aula.

Nada puede ser más importante que aprender a ser *“persona”*, *“a saber comportarse de forma cívica y social con las personas que nos rodean”*.

En la escuela los alumnos/as pasan muchas horas, con lo cual la relación humana directa es inevitable, este contacto puede ser beneficioso o perjudicial para el alumno/a, pero lo que si es claro es que la escuela es un importante agente de socialización tal y como afirma Shapiro (1980)¹⁷ :

“La mayoría de sociedades o culturas garantizan su supervivencia a través de sistemas organizativos que permiten transmitir conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social”.

El sistema, por excelencia, encargado de esta transmisión en las sociedades más desarrolladas es la escuela, uno de cuyos objetivos más importantes es la preparación del individuo para el desempeño de un rol en las estructuras sociales propias.

La escuela constituye un contexto bien diferenciado de la familia. Sus pautas comportamentales, la comunicación establecida, la forma de trasladar el conocimiento, las reglas o normas de intercambio son diferentes. La

¹⁷ Shapiro, H. (1980) *Hombre, cultura y sociedad*. México. FCE

transmisión de conocimientos está sistematizada en la escuela. La naturaleza de las relaciones con los adultos y con los iguales son diferentes en la escuela y en la familia y las actividades compartidas varían sustancialmente.

La escuela enseña al niño/a a relacionarse y a cómo va a ser tratado en la sociedad, le enseña reglas y los efectos de su aplicación como las consecuencias de no llevarlas a cabo. Barreto y Valenzuela (1988)¹⁸ evidencian que la escuela *“Ejerce como órgano de transmisión del sistema de valores imperantes en una sociedad determinada y que constituye un factor decisivo en el mantenimiento del orden social establecido”*. Pero la escuela no puede entenderse como una fábrica de clonar seres idénticos que han sido socializados y han adquirido el legado cultural dispuesto en el territorio, que transforma valores colectivos. En este sentido se expresan Dubet y Martucelli (1997: 63)¹⁹:

“El proceso de socialización de la escuela debe ser estudiado como la actividad de los actores que construyen su propia experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella”.

La experiencia escolar es la que construyen los propios agentes implicados y la que enseñan a ellos mismos a relacionarse. Siendo éstos responsables de su propia socialización, establecida por su propia experiencia, aunque no podemos dejar de lado afirmaciones tan contundentes como las de Dubet y Martucelli (1997)²⁰: *“El individuo es la sociedad en la cual vive”*. La influencia social adquirida a través de la escuela es evidente así como su repercusión en la personalidad de cada individuo.

Durkheim (1968: 54)²¹ considera que *“la socialización no sólo es un proceso de “conformismo social” sino también debe crear una “conciencia moral propia”*, debe construir un individuo tanto más autónomo cuanto que es capaz de dominarse *“a sí mismo”*. Hermoso y Pont (2000: 83)²² entienden que la *“Educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre”*.

¹⁸ Barreto, Marta y Valenzuela, Luz (1988) *Socialización y educación*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.

¹⁹ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.

²⁰ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *Ibidem*

²¹ Durkheim, Emile (1968) *Éducation et Sociologie*. Paris. PUF.

²² Hermoso, P. y Pont, J. (2000) *Sociología de la Educación*. Valencia. Naullibres.

La escuela no se reduce a la socialización pero es una parte esencial como bien dice Durkheim (1976: 83)²³ *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social...”*

La escuela establece un sistema de normas que ayudan a los escolares a comprender algunas reglas básicas de comportamiento social dentro y fuera del centro. Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996:83)²⁴ considera que *“las normas de cómo hay que comportarse en la escuela parecen ser obvias a los ojos de la institución que, tanto para los adultos como para los niños/as que ya las han adquirido, resulta evidente que es obligatorio respetarlas. Estas normas se adquieren desde el comienzo de la escolarización, probablemente por imitación, porque se encuentran muy pocos signos de que se trate de una enseñanza deliberada y explícita”*.

Este tipo de enseñanza se adquiere de forma automática, pero es imprescindible para cualquier comunidad educativa, tener unas reglas de convivencia que mantengan las relaciones sociales saludables entre sus miembros.

Estas reglas en el ámbito educativo van a servir al alumnado para extrapolarlas a otros ámbitos, por tanto serán la base para el aprendizaje de las reglas de comportamientos sociales.

En muchas ocasiones se ha dicho que la escuela es un fiel reflejo de la sociedad, exigiéndole muchas funciones que no han sido suyas, o no han podido cumplirse, por tantas que se le han otorgado al mismo tiempo. ⁽²⁵⁾ *“A la hora de cumplir estas funciones, la institución escolar está sometida a las presiones y condiciones del sistema social general, de manera que, como ya indicaba Durkheim, la escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida, la cual refleja, refracta y reproduce la sociedad global. Hoy día, el sistema educativo se ha convertido en un sector sobresaturado, en el sentido de ser un sector solicitado por todos los poderes sociales que quieren ocupar su espacio en el sistema educativo y dictarle una estrategia orientada a la defensa y promoción de sus valores e intereses”*.

²³ Durkheim, E. (1976) *La educación como sociología*. Salamanca. Sígueme.

²⁴ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

²⁵ Aulainfantil.com (2001) *Escuela socializadora*. (en línea). Disponible en: http://aulainfantil.com/pagina_educador/articulos_pe.shtml

Con esta aclaración no se pretende que se tenga una visión de la escuela manipulada por la sociedad, pero sí es preciso resaltar que ha de estar sobrellevando las continuas presiones y cambios que la sociedad le presenta, pues como hemos referido con anterioridad es un fiel reflejo de ella. La escuela debe formar personas que sean socialmente autónomas y capaces de tener un juicio propio a parte de la sociedad impuesta.

La sociedad se encuentra en un continuo cambio que afecta a la socialización de los alumnos/as, es evidente que los roles familiares han variado, frecuentemente los padres de los escolares trabajan ambos y los alumnos/as son educados por abuelos, familiares o se encuentran la mayor parte del tiempo solos en casa, por tanto su medios de comunicación se limitan a los técnicos, como el teléfono, Internet, televisión... estos en la mayoría de los casos no son accesibles para los más pequeños o no son los más idóneos para el desarrollo social del niño/a.

Estos cambios sociales han afectado también en el juego de los alumnos/as, los niños/as ya no juegan tanto en la calle o en casa, con otros/as y sus juegos son fundamentalmente individuales, por lo que las posibilidades de relacionarse se limitan en la mayoría de los casos, a las actividades extraescolares o a la escuela.

Por las transformaciones inherentes que esta soportando nuestra sociedad es preciso que la escuela se convierta en ese medio que los alumnos/as necesitan para relacionarse con los iguales. Estamos de acuerdo con Laza (1997)²⁶ cuando comparte que la educación tiene un carácter social por los siguientes motivos:

- *Por el medio en que se efectúa, que es el medio social.*
- *Por los contenidos que constituyen su objeto propio (cultura social)*
- *Por los fines de esa educación (muchos de los cuales son sociales)*
- *Por las funciones sociales a ella inherentes.*
- *Por los factores que la motivan y realizan*
- *Por los condicionamientos a que se ve sujeta (sociales en su gran mayoría)*

²⁶ Laza, S. (1997) Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo.<http://www.monografias.com/trabajos26/sociología-educación/sociologia-educación.sht> *El carácter social del fenómeno educacional*

2.1.- La educación se realiza en un medio social

La educación se efectúa siempre en el seno de una vida social. Educando y educador realizan su encuentro en un contexto social, fuera del cual resulta impensable toda relación entre personas. La educación es, además, una forma de comunicación, una modalidad de interacción, lo cual postula una situación social.

2.2.- La educación trabaja con unos contenidos sociales

Expresado de un modo general, educar es ofrecer, una cultura; y la cultura es la atmósfera que respira y produce una sociedad.

2.3.- La educación tiene funciones sociales

Las funciones individuales de la educación son entre otras promover el desarrollo integral de la personalidad, el adaptarlo a la vida, el enriquecerlo con conocimientos, habilidades y buenas costumbres, etc.

Pero junto a ellas, la educación cumple también una misión en beneficio de la sociedad como tal. Pérez Sánchez (2000)²⁷ considera que las funciones sociales de la educación pueden reducirse a las siguientes:

➤ *Función de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social.*

Vivir es estar integrado en la sociedad y esta integración tiene sus exigencias: el individuo ha de aprenderlas, debe formarse en los hábitos por ella requeridos y tales aprendizajes es la educación quien los da. Tal socialización del individuo es obra primordial de la educación familiar.

➤ *Función de asegurar una continuidad social*

La educación en efecto transmite toda la herencia cultural, con usos y costumbres, ideas y creencias, temores y deseos. Es conservadora. Con esto asegura la cohesión social, condición primaria de la existencia de una sociedad. La cultura, que representa el aspecto dinámico de la estructura social y constituye el alma de las instituciones sociales, viene a ser el objeto mismo de la educación, que se constituye como el medio necesario con que cuenta la sociedad para transmitir y desarrollar esa cultura.

²⁷ Pérez Sánchez, Carmen (2000) *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 23. España. 2000

Tomando como referencia a Margaret Mead (1971)²⁸, indica que la relación entre generaciones en materia educacional, puede seguir tres formas:

- Culturas post-figurativas: la joven generación lo aprende todo de la generación vieja. Se dan en las sociedades primitivas y estacionarias, regidas por la tradición y el inmovilismo.
- Culturas cofigurativas: en las que los individuos aprenden las pautas de conducta de sus iguales. La vieja generación no es vista como depositaria infalible de la sabiduría y la generación joven tiene también su estatuto propio y ve considerados sus derechos. Las sociedades industriales acostumbran a ser cofigurativas. La jubilación es otro rasgo distintivo, en estas sociedades no se considera a los ancianos como los intérpretes de la verdad.
- Culturas prefigurativas: en las que las generaciones adultas aprenden también de las más jóvenes. Con todo no cabe decir que en tales países (generalmente los más avanzados) sea la juventud quien marca las iniciativas, a lo sumo se la señala a sí misma, provocando así un distanciamiento entre ella y las generaciones adultas.

➤ *Función de introducir el cambio social*

Por otro lado, la educación promueve las innovaciones, al fomentar la capacidad crítica frente a las realidades sociales existentes, al formar una voluntad al servicio de las ideas y al estimular la creatividad individual. Capacitación profesional de los individuos

➤ *Función económica*

Con lo anterior, la educación promueve el progreso material de la sociedad. El vínculo entre educación y desarrollo constituye hoy un postulado para todos los que se dedican a planificar la expansión económico-social de un país.

➤ *Promover el progreso humano de la sociedad*

La educación, al perfeccionar a los individuos, perfecciona también al grupo, mejorando su calidad humana y el nivel social.

Asimismo, la descripción de las funciones sociales de la educación puede completarse mencionando otra de ellas que, aun siguiendo una línea distinta, es igualmente auténtica y notablemente sugestiva desde el punto de

²⁸ Mead, Margaret (1971) *Educación y cultura*. Buenos Aires. Paidós

vista teórico. Nos referimos a que la educación prepara al individuo para que asuma con eficiencia diversos roles sociales.

2.4.- La educación se halla socialmente condicionada

Tras todo lo dicho, se hace ya patente que la educación depende de cada sociedad. La buena voluntad de los maestros/as, el interés de los padres o la buena disposición de los alumnos/as son factores decisivos, pero están siempre influenciados por factores sociales que, aunque parezcan poco perceptibles, imprimen el rumbo a la educación.

Fernández Enguita (1998)²⁹ considera que el tipo de educación que recibe un individuo viene ocasionado, en efecto, por la serie de circunstancias en las que se desarrolla.

Entre estas circunstancias consideramos en primer lugar el país: un ser humano llegará a ser una persona muy distinta por el hecho de que haya nacido en EE.UU., China o Irak, todos los países educan, pero no según los mismos cánones ni con idénticos medios. También cuenta muchísimo la familia, que son por sí mismos agentes educativos, en el seno del cual se recibe la educación: hay familias cultas e incultas, unidas e inestables, autoritarias y tolerantes, etc.; y un niño/a se educará distinto según se halle sometido a unos u otros de esos influjos.

Queda claro entonces que no se puede hablar de educación a espaldas de lo social. Los lazos que unen a la educación con la sociedad son tan numerosos como estrechos: la educación es socializadora y la sociedad es educadora.

2.5.- Agentes de Socialización

Fernández Enguita (1999)³⁰ considera que existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características peculiares de la sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición en la estructura social. En la medida que la sociedad se va haciendo más compleja y diferenciada, el proceso de socialización deviene también más complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la

²⁹ Fernández Enguita, M. (1998) *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide

³⁰ Fernández Enguita, M. (1999) *Sociología de la educación*. Barcelona. Ariel

adaptación de los individuos en los diferentes grupos y contextos subculturales en que tienen que desempeñarse.

Se puede decir que la sociedad total es el agente de socialización y que cada persona con quien se entre en contacto es en cierto modo un agente de socialización.

Entre la gran sociedad y la persona individual existen numerosos grupos pequeños, que son los principales agentes de socialización de la persona. El comienzo natural del proceso para cada niño/a recién nacido/a es su inmediato grupo familiar, pero éste pronto se amplía con otros varios grupos.

➤ **La familia**

En la historia de la humanidad, la familia ha sido la agencia de socialización más importante en la vida del individuo. Algunos autores plantean que los cambios sociales producidos por los procesos de industrialización y modernización han llevado a una pérdida relativa de su relevancia ante la irrupción de otras agencias socializadoras como el sistema educacional, los grupos de amigos y los medios masivos de comunicación. Sin embargo, su importancia sigue siendo capital. La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y, además, especialmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta a las otras agencias, escogiendo la escuela a la que van los niños, procurando seleccionar los amigos/as con los cuales se junta, controlando /supuestamente/ su acceso a la televisión, etc. En este sentido, la familia es un nexo muy importante en el individuo y la sociedad.

En la actualidad, en las sociedades industriales la familia aparece integrada por dos generaciones, reducida a la pareja fundadora y a los hijos/as. La institución del matrimonio se concibe como una asociación de iguales y el número de hijos/as suele ser muy pequeño. También aquí existe cierto consenso en denominar a este tipo de organización primaria como la “*familia nuclear*”. (Puelles, 1996)³¹

³¹ Puelles, G. (1996) «Las funciones de la familia. La familia como agente educativo» en García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid. Edelvives.

➤ **La escuela**

Bolívar Botia (2003)³² indica “*que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales*”. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales de cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes escolares y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

No deberíamos olvidar, sin embargo, que los valores básicos y las actitudes fundamentales aparecen en la escuela en torno a sus funciones vertebradoras: en el proceso del enseñar y el aprender, en el acceso a los diversos ámbitos de la cultura, en la sistemática de los conocimientos. El quehacer esencial sigue siendo el mismo, «*educar en valores*», aunque para ello debemos iniciar el camino revisando los fundamentos de toda labor educativa... y debemos acompañar el caminar con un fortalecimiento permanente de lo actitudinal.

Pensamos como docentes que no deberíamos depreciar el valor de la escuela, ni rebajar las contribuciones del trabajo docente, pero debemos valorar con medida sus alcances. Una sociedad abierta a los verdaderos valores, defensora de actitudes humanizadoras, formadora de verdaderos hábitos, es el marco que se requiere para respaldar posibilidades de la educación escolar.

En el apartado 3 de este Capítulo, trataremos de forma específica a la escuela como agente de socialización y aprendizaje de hábitos y actitudes socializadoras.

➤ **Los medios de comunicación**

Atendiendo al tema de los agentes de socialización examinaremos el rol que desempeñan los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, como agencias de socialización. Un hecho fuera de discusión hoy día es que en el mundo actual los medios de comunicación han alcanzado una difusión sin precedentes. Los diarios, las revistas, el cine, la radio y, sobre todo,

³² Bolívar Botia, A. (2003) «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.

la televisión, son usados por una cantidad muy significativa y creciente de personas para satisfacer, principalmente, las necesidades de información y entretenimiento, dedicando un número muy grande de horas a ver, escuchar o leer los mensajes difundidos por estos medios. Para los niños/as, se ha dicho que al cabo del año están más tiempo frente al televisor que frente al maestro/a en el aula. Tal situación tiene un claro efecto socializador, planteándose que una buena parte de la construcción social de la realidad está determinada por los medios de comunicación masiva. Estos medios, particularmente la televisión, darían una imagen del mundo, elaborarían un mapa de la realidad, que resultaría de capital importancia en la conducta social. Se enfatiza que el usuario decide usar o no los medios, selecciona qué medio usar, qué programa ver, etc. Las preferencias en estas decisiones o selecciones están fuertemente determinadas por los valores, creencias o actitudes que han conformado otras agencias de socialización principalmente la familia.

Torres Guerrero (2005: 84)³³ señala que el tiempo que, de manera diaria o semanal, se dedica a los medios de comunicación por parte de los niños y adolescentes, merece ser reseñado por su importancia en la formación de la personalidad. La relación educación-ocio-medios de comunicación no se agota en la consideración de la cantidad de tiempo ocupado directamente por los medios, sino que hay que contemplar también los efectos que estos producen en el uso del resto del tiempo. La imagen que automáticamente se nos aparece, cuando queremos pensar en el tema del ocio y los mass-media, es la de los niños sentados delante del aparato de televisión. Es una imagen simplificada y extraordinariamente simplificadora, ya que oculta el alcance real de los medios y su incidencia.

También habría que decir que los medios de comunicación son entidades que pueden favorecer la educación de colectivos de todas las edades, siempre y cuando la intencionalidad de los diferentes espacios y tiempos de programación sea la de conseguir que sus oyentes, espectadores, lectores o usuarios obtengan beneficios para su personalidad.

Todos los grupos y asociaciones de adultos, en los negocios y en las profesiones, en el recreo, en la política y en la religión, influyen continuamente en el cambio y en el desarrollo de la persona social. Los medios modernos de información, como el cine, la televisión, las radios, los libros de cuento y las

³³ Torres Guerrero, Juan (2005) Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Valencia.

grandes revistas ilustradas, influyen en la formación del comportamiento social más de los que la mayoría se imagina. Los padres y los educadores/as que se preocupan por el impacto que tales agentes causan en los niños ordinariamente no caen en la cuenta de que ellos mismos siguen los ejemplos y las sugerencias y recogen las opiniones y las actitudes que le presentan esos medios. Se están socializando en forma subconsciente.

2.6.- Beneficios de la socialización del niño/a

Jerez Mir (1990)³⁴ considera que los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual general del niño/a, y en el desarrollo personal y social. Centrándonos en este último aspecto, vamos a seguir a Vega Vega (1989: 191)³⁵ analizando la escolarización en cuanto agente de socialización.

Vega Vega (1989: 192) señala tres facetas de la socialización cuyos efectos han sido más estudiados: el sentido del yo en el niño/a, su ajuste personal a la escuela y sus relaciones sociales.

Al analizar el impacto de la escuela en la socialización del niño/a, Busch-Rossmagel y Vance (1982: 454)³⁶ han encontrado los siguientes resultados:

a) El sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienza a configurarse en el contexto familiar. La influencia de la educación en la identidad personal parece ser que no es independiente del apoyo de los padres.

Se ha encontrado en diferentes programas que la contribución de la escuela es insignificante y se desvanece pronto si los padres no se implican en los programas.

Para su desarrollo es importante que la proporción de éxitos del niño/a supere a la de los fracasos. Más importante que el éxito es la percepción del mismo que tenga el niño/a

b) La adaptación del niño/a a la escuela se puede observar en sus actitudes hacia la misma, en la motivación, la iniciativa en el trabajo, en la conformidad y en la posible ansiedad o fobia que pueda despertar la situación escolar.

³⁴ Jerez Mir, R. (1990) *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid. Consejo de Universidades.

³⁵ Vega Vega, J. L. (1989) "El proceso de socialización", en *Psicología evolutiva y educación infantil*, Madrid, Santillana (Aula XII, 43), pp. 189-210.

³⁶ Busch-Rossmagel, N.A. & Vance, A. (1982). The impact of schools during childhood. In B. Wolman (Ed.), *The handbook of developmental psychology* (pp. 452-467). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Se ha encontrado que la mayoría de los niños/as tienen al comienzo actitudes positivas y van contentos al centro de Educación Infantil. Sin embargo, al cabo de algunos años de escolarización la situación se invierte, las actitudes tienden a ser más negativas. En cualquier caso, la educación infantil favorece una mejor adaptación a la situación académica en los años escolares.

c) Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales.

Los niños/as que asisten al centro de Educación Infantil interactúan más frecuente y a edades más tempranas con un igual. Los niños/as que participan en programas preescolares suelen ser más sociables, flexibles y amistosos/as, mejorando en sus habilidades interpersonales y en la madurez social.

3.- LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA

Para educar, es necesario despertar la atención del alumnado, crear en ellos un genuino interés por lo que se explica, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por las actividades escolares
L. ALVES MATTOS

3.1.- Relaciones entre iguales

Las interacciones entre iguales en el área de Educación Física, son muy distintas a las de otras áreas, Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 110)³⁷ indican que *“desde el punto de vista del alumno/a de un grupo-clase puede encontrarse en un momento dado en una posición de autoridad (por ejemplo, en una situación deportiva de campeón) pero globalmente los roles son intercambiables, porque probablemente en otra actividad ese mismo alumno/a no podrá encontrarse en la misma posición de superioridad. Sucede también que, según las reglas de la institución, dentro de la escuela y frente a los adultos, los niños carecen de poder, lo que contribuye a reforzar su situación de “pares” así como el tipo de relaciones a las que da lugar esa situación.”*

Por ello el aula de Educación Física es fundamental para desarrollar las relaciones entre iguales, pues su base es el trabajo grupal. En este sentido Jean Piaget (1967)³⁸ comentaba que *“el mismo grupo de niños/as es el que inventa o transforma las reglas, según los juegos, con plena conciencia y con el mutuo acuerdo de sus miembros”*. Son los mismos niños/as los que plantean sus reglas en el juego, es donde ellos realmente mandan y donde trabajan conjuntamente por llevar a cabo un fin común.

En estas experiencias conjuntas en un ambiente lúdico sin represión de comentarios entre iguales ni temor a ruidos o distracciones, las relaciones son muy fluidas. Por tanto diremos que la clase de Educación Física es fundamentalmente el medio idóneo, para el aprendizaje de habilidades sociales facilitadoras de las relaciones sociales.

³⁷ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

³⁸ Piaget, Jean (1967) *El Juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. (3ª ed). Buenos Aires. Guadalupe.

Para un buen trabajo de campo es fundamental conocer cuales son las características de las interacciones horizontales (o entre iguales). Vásquez Bronfman y Martínez Torralba, 1996: 124)¹⁵

1. Una característica de estas interacciones, cuyo alcance nos ha parecido muy importante, es su amplitud. Sucede, en efecto, que se extienden de manera flexible a través del tiempo. Por una parte, estas interacciones son bastantes breves, pero se producen con intermitencia, de manera que pueden reproducirse muchas veces a lo largo de una clase.

En la clase de Educación Física es muy fácil la interacción por las características especiales del aula, la organización fundamentalmente grupal y la posibilidad de entablar conversación mientras se realizan las actividades oportunas, sin ser reprimidos por el profesor/a son una gran oportunidad para afianzar las relaciones sociales con el resto de compañeros/as. La duración de las intervenciones es bastante amplia, no ocurre como en otras clases dónde predomina el silencio, aunque como dice Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996:125)³⁹ *“la mayoría del tiempo los alumnos practican interacciones horizontales”*.

2. Son acciones cuyo mayor atractivo es que el profesor/a no las permite según Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 126)⁴⁰ *“El hecho de que están prohibidas...confiere probablemente una parte de su atractivo”*. Aunque en el aula de Educación Física no estén sancionadas, si están limitadas las conversaciones demasiado extensas que interrumpen la actividad y la concentración, por lo que en muchas ocasiones el profesor/a manda limitarlas.
3. Las interacciones se realizan fundamentalmente entre dos alumnos/as excluyendo la participación en muchos casos del maestro/a como dicen Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 127)⁴¹ *“Este hecho le otorga el carácter de privacidad. Los protagonistas tienden a preservar el carácter de privacidad, no sólo hacia el maestro/a, sino con frecuencia hacia los otros compañeros/as. Las interacciones surgen entre dos actores, que puede ampliarse a otros interlocutores pero se hará más evidente y puede estar sancionada por el maestro/a”*.

³⁹ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

⁴⁰ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *Op. Cit.*

⁴¹ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *Op. Cit.*

4. El niño/a se resguarda en el grupo y en lo que este piensa por el sentimiento acentuado de vergüenza, a no hacer algo que no este aprobado por ellos. Según Dubet y Martucelli (1997: 93)⁴² este *“Sentimiento es tanto más inevitable cuanto que los niños/as necesitan fuertemente de la mirada del otro para valorarse”*. La importancia del pensamiento de los iguales es la base de la socialización de los niños/as. Este hecho es denominado cómo *“el conformismo del niño/a”*, dentro de este podemos también hablar de *“conformismo sexista”*. Los niños no juegan con las niñas y viceversa por lo que pueden pensar de él o de ella. Para Dubet y Martucelli (1997: 119)⁴³ *“Son más bien las chicas las que son rechazadas por los chicos cuando tienen que participar en juegos comunes”*.

Dubet y Martucelli (1997: 120) entienden que *“uno no se retira del grupo es obligado a retirarse”*, el niño/a intenta siempre permanecer en el grupo y solo se aparta de él cuando le obligan y aunque se enfade con el grupo, vuelve a él. Y continúan indicando *“que las discusiones, peleas, burlas están presentes en este tipo de relaciones, y en ocasiones la diferencia individual plantea un problema porque muestra la distancia que separa al niño/a de los demás”*.

Las burlas entre compañeros/as suelen ser muy crueles, e ir dirigidas al aspecto físico, la mayoría de los casos estas burlas van acompañadas de discriminación.

Otro aspecto de interacción que puede ocasionar conflicto es la competitividad. ¿Hasta que punto la competencia es positiva o negativa? La competencia por superar los retos propios puede ser positiva, sino se llega a los extremos de obsesionarse al alumno/a como dice Dubet y Martucelli (1997:125) *“La competencia provoca estrés, el track de los deportistas que no tienen derecho a perder”*. El reto de ser mejor que los demás no suele acabar bien y genera sentimientos negativos que no son beneficiosos para el alumno/a y sus relaciones sociales. Por ello cuando se quiere mejorar la socialización, se suelen utilizar juegos cooperativos que fomenten el trabajo en grupo, dejando a un lado los competitivos, por sus características de rivalidad, que dificultan en muchos casos la socialización.

⁴²42 Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.

⁴³43 Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *Op. Cit.*

Según Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996:127)⁴⁴ *“los actores ante la autoridad se sitúan todos en una posición equivalente”* Es decir, que las interacciones son fundamentalmente entre iguales, alumnos/as dejando a un lado al maestro/a que estaría en un nivel superior.

Por lo que resumiendo este tipo de interacciones son de duración variable por las características, en las cuales se dan *“la clase”*, son atractivas porque suelen estar limitadas por el profesor/a, son privadas y fundamentalmente entre iguales teniendo en cuenta el establecimiento jerárquico del aula.

3.2.- Relaciones profesor/a-alumno/a

3.2.1.- Profesor/a socializador/a

El niño/a en una primera fase suele ver la figura del profesor/a como todopoderoso, que establece las reglas y proporciona juicios según Dubet y Martucelli (1997: 125)⁴⁵ *“la relación maestro/a- alumno/a se construye sobre la búsqueda del reconocimiento por el maestro”*

La opinión que tenga el maestro/a sobre el niño/a es la base de su relación, las expectativas creadas por el profesor/a tienen grandes influencias sobre los niños/as.

Según Dubet y Martucelli (1997: 96) *“El juicio sobre si, depende totalmente del juicio del maestro” En muchas ocasiones estos juicios están relacionados con el rendimiento escolar “buen alumno/a...resultados satisfactorios”, “mal alumno/a perezoso, siempre se pelea”*. El maestro/a puede caer en el gran error de tener un favorito, un ignorado y un rechazado, se ha de evitar completamente establecer preferencias o discriminaciones entre los alumnos/as, pues estas pueden causar contrariedades afectivas, que pueden ser muy perjudiciales para el desarrollo social-afectivo del niño/a.

En una segunda fase el maestro/a pasa a ser más humano, a equivocarse y a no tener la verdad absoluta según Dubet y Martucelli (1997: 97) *“El alejamiento del maestro/a pasa primero por el reconocimiento de sus*

⁴⁴ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

⁴⁵ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.

defectos” *“Felizmente el maestro/a no es perfecto”*. Aquí es cuando el alumno/a se empieza a alejar del profesor/a y acercarse más a sus iguales. La disciplina es otro órgano divisor en la relación maestro/a-alumno/a, la aplicación de las reglas en ocasiones injustas como los castigos colectivos ponen un escalón difícil de superar por parte de los alumnos/as.

El maestro/a ha de ser cauto y asumir su papel socializador y utilizar los métodos adecuados (2001)⁴⁶ Su papel como agente socializador, los métodos que favorezcan el desarrollo social del niño/a serán siempre métodos activos, en los que el niño/a participe de forma directa.

En la escuela no debe darse una enseñanza autoritaria y rígida, ya que no permite la participación del alumno/a, provoca una serie de conductas negativas en el niño/a, como falta de iniciativa, participación y cooperación; afectando también al rendimiento escolar

Este tipo de enseñanza rígida origina problemas de aislamiento y dificultades de integración entre los niños/a. El profesor/a deberá enseñar pautas de conducta de acercamiento y participación entre los niños/a y siempre en ausencia de temor o ansiedad. Cualquier intento de participación o relación con los demás deberá ser reforzado, mostrando el maestro/a su aprobación en algunos casos, entregando una recompensa concreta. El profesor/a deberá:

- Garantizar al niño/a la estabilidad y la claridad de su situación en el centro.
- Evitará actitudes sobreprotectoras.
- Deberá tener en cuenta que niños/as más adaptados pueden favorecer mucho las cosas a los más problemáticos.
- No fomentará la competitividad entre los niños.
- Realizará actividades de grupo grande y pequeño, en las que se fomente la cooperación, el respeto...

Será conveniente que el profesora/a oriente a los padres sobre la necesidad de dar mayor independencia y responsabilidad al niño/a, haciéndole ver los adelantos que va logrando en el colegio. De esta manera, se conseguirá que los padres depositen más confianza en el niño/a y traten de reforzar sus comportamientos de autonomía.

⁴⁶ Aulainfantil.com (2001) Escuela socializadora.(en línea) Disponible en: http://Aulainfantil.com/pagina_educador/articulos_pe.shtml

Las afirmaciones de Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 69)⁴⁷ nos comentan que en *"la situación de clase, el conjunto de los aprendizajes ocurren a través de las interacciones entre maestro/a y alumno/a. Por ello, consideramos que el estudio de las interacciones durante la clase contribuye a la comprensión de la estructura y las modalidades de aprendizajes, al mismo tiempo aporta información sobre otros procesos que se desarrollan paralelamente"*.

Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 49) consideran que *"los maestros/as son los agentes de la socialización, pero no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los alumnos/as, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo"*. En muchas ocasiones es el currículo oculto el que se encarga de fortalecer valores o actitudes, que el maestro/a inculca de manera inconsciente.

Las relaciones conversacionales entre profesor/a-alumnos/as es totalmente distinta a las relaciones entre iguales, pues la situación de supremacía jerárquica del profesor/a, además del estatus de adulto, hace que el alumnado *"no se sienta igual de cómodo hablando con su profesor/a que con sus compañeros/as"*, los alumnos/as *"hablan"* con el maestro/a, pero *"conversan"* entre ellos. Por ello es preciso, trabajar estrategias para limar esas diferencias que proporcionen una comunicación fluida entre profesor/a-alumno/a, estas establecerán la base de un buen aprendizaje.

A mayor comunicación mayores posibilidades de aprendizaje. Los profesores/as han de dejar de un lado los estereotipos predefinidos, de mantener las distancias con el alumnado para que no les pierda el respeto, conversar con los alumnos/as e incluso fuera del horario de clase, en los recreos, puede resolver problemas, favorecer la cercanía con ellos/as, escuchar sus preocupaciones y trasladarles las propias, no son símbolo de falta de respeto, se puede mantener una relación cercana con el alumnado sin dejar de ser respetado.

Nos podemos preguntar *¿Cómo van a aprender a relacionarse si el profesorado no habla con ellos?*. Las conversaciones con los adultos son fundamentales para establecer sus pautas, normas, valores a seguir con los demás. Los alumnos/as se mantienen en continuo contacto con los

⁴⁷ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.

maestros/as y los compañeros/as, estas relaciones son en ocasiones positivas y en otras negativas, frecuentemente aprenden estrategias para relacionarse con los adultos. En esta línea Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 181) comentan que se están probando estrategias para entender lo que los adultos dotados de autoridad, le explican o lo que él trata de atribuirle un sentido, *“en cambio con sus iguales suele ser tarea complicada. Aprenden también a manejar el peligro que está con sus pares... pueden empujarlo, agredirlo o simplemente burlarse de él”*.

3.3.- El desarrollo social en la edad escolar

Se entenderá a la niñez como el período que abarca de los tres a los doce años, etapa en la que se produce un importante desarrollo físico, emocional y de ingreso al grupo social más amplio.

La edad preescolar se extiende de los tres a los seis años, no tienen estallidos de rabia tan frecuentemente como en años anteriores.

El niño/a comienza la inserción social más allá de la familia, incorporándose al mundo exterior. Aprende nuevas maneras de interactuar con las personas. El nacimiento de un nuevo hermanito pone a prueba su capacidad de compartir y ayudar.

Es importante que el niño/a se adecue al sistema escolar, pero no se le debe exigir más allá de sus capacidades. Su lenguaje se fue ampliando y ya puede utilizar frases completas. Utilizan más los símbolos y el lenguaje. Son capaces de expresar sus sentimientos de amor, tristeza, celos, envidia, curiosidad y orgullo. Empiezan a preocuparse por los demás.

Gratiot–Alphandery y Zazzo (1984)⁴⁸ consideran que en esta etapa comienzan a distinguir entre lo real y lo fantaseado, principalmente a través de los juegos que realizan. Son frecuentes los juegos de roles. Esto les permite analizar situaciones reales de la vida cotidiana.

Toro y Zarco (1992)⁴⁹ consideran que el periodo de Educación Primaria (6-12 años), se caracteriza porque suelen agruparse y expresar el deseo de

⁴⁸ Gratiot–Alphandery, Helene y Zazzo, René (1984) *Tratado de Psicología del Niño*. Madrid. Morata

⁴⁹ Toro, S. y Zarco, J. (1992) *Educación Física. Planteamiento didáctico*. Málaga. Aljibe.
Conformidad: Índice de influencia de los otros, que viene dado por la medida en que el niño/a cambia desde su propio juicio al de su grupo.

jugar de una manera espontánea. Aparecen los juegos colectivos y reglados, donde el niño/a es capaz de aceptar normas y someterse a un control por parte de sus compañeros/as (juego de conformidad), sobre todo al final del período.

Alrededor de los seis años, el niño/a comienza a participar de la comunidad escolar, un contexto organizado, con normas diferentes, en ocasiones, a las del propio hogar. En esta etapa cobra importancia la interacción y relación con sus compañeros/as, ya que comienza a buscar un sentimiento de pertenencia y de aceptación de los otros/as. Estas relaciones pueden llegar a ser consideradas incluso más importantes que las de su ámbito familiar. Suelen preferir rodearse de niños de su mismo sexo.

Al lenguaje lo comienzan a utilizar para transmitir ideas complejas. Adquieren la capacidad de concentración a los nueve o diez años y dejan la fantasía de lado por la exploración-lógica.

Los amigos/as imaginarios/as suelen ser frecuentes en el 50% de los niños/as de entre 3 y 10 años, mayormente en niños/as con una inteligencia superior. Los amigos/as imaginarios/as pueden ser tanto objetos como personas.

Una cuestión muy importante en esta etapa es la de la diferenciación sexual. Los niños/as atraviesan por un período de discriminación de las diferencias entre los sexos (distinción de géneros). Cada uno reconoce en el otro una diferencia. (Gratito-Alphandery y Zazzo, 1984)

La relación con los padres se basa ahora en el principio de la cooperación. La relación entre el padre y el hijo/a ha dejado de ser unidireccional (del padre al hijo/a).

Otro aspecto a destacar es que la conformidad a los padres decrece mientras que aumenta la conformidad a los compañeros/as.

Stone y Church (1979)⁵⁰ entienden que al final de esta etapa distinguen entre lo que quieren y lo que deben hacer, logrando conseguir poco a poco un sentimiento moral de lo bueno y lo malo. Los niños/as entienden las normas como creadas sin ningún motivo (*"porque sí"*). No entienden los dilemas morales. Irán adquiriendo progresivamente el sentido de responsabilidad, seriedad y autodisciplina.

⁵⁰ Stone, Joseph y Church, Joseph (1979) *Niñez y Adolescencia*. Buenos Aires. Hormé.

Algunos niños/as rechazan la escuela, ya sea debido a la ansiedad de separación o al miedo de separación que le trasmite su cuidador. De igual manera, tal problema suele ampliarse a otras situaciones sociales, por lo cuál es vital que, en vez de ceder el miedo, se le ayude a superarlo.

El hecho de sentirse discriminado o desanimado en la escuela, ser sobreprotegido en su casa, decirles que son inferiores, puede influenciar la autoestima negativamente. Es muy positivo animar al niño/a a valorar el ser productivo y perseverante en la tarea.

La experiencia escolar representa un mundo muy importante para los niños/as, con metas propias, frustraciones y limitaciones. En la primaria se asientan las bases estructurales, herramientas que les permitirá a los niños/as a desenvolverse en el plano concreto, para luego, en la secundaria, aprender a manejarse mediante la abstracción

El niño/a, al atravesar esta etapa, va adquiriendo la capacidad de trabajar y de adquirir destrezas.

CAPÍTULO II

**HABILIDADES SOCIALES,
TRANSVERSALIDAD,
VALORES Y ACTITUDES QUE
TRANSMITE LA EDUCACIÓN
FÍSICA**

CAPITULO II: HABILIDADES SOCIALES, TEMAS TRANSVERSALES Y VALORES QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA

INTRODUCCIÓN

1.- LAS HABILIDADES SOCIALES

- 1.1.- Conceptualizando las Habilidades Sociales
 - 1.1.1.- Habilidades Sociales en el desarrollo de la persona
 - 1.1.1.1.- Habilidades sociales-autoestima
 - 1.1.1.2.- Habilidades sociales-asertividad
- 1.2.- Procesos de socialización de las habilidades
- 1.3.- Componentes de las habilidades sociales
 - 1.3.1.- El lenguaje no verbal
 - 1.3.2.- Convivir con los demás a través de las habilidades sociales
 - 1.3.3.- Aprendizaje de las habilidades sociales
 - 1.3.4.- Habilidades básicas de interacción social
 - 1.3.5.- Habilidades para hacer amigos
 - 1.3.6.- Habilidades conversacionales
 - 1.3.7.- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
 - 1.3.8.- Habilidades de solución de problemas
 - 1.3.9.- Habilidades para relacionarse con los adultos
- 1.4.- Habilidades sociales trabajadas directamente en el programa
- 1.5.- Formato de enseñanza o metodología
- 1.6.- Evaluación
- 1.7.- Programas de investigación relacionados con nuestra investigación

2.- TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 2.1.- Conceptualizando la Transversalidad
- 2.2.- Temas Transversales implicados en nuestra investigación
 - 2.2.1.- Educar para la vida en sociedad
 - 2.2.2.- Educación Moral para la Convivencia.
 - 2.2.3.- Educación para la Igualdad
 - 2.2.4.- Educación para la Salud
 - 2.2.5.- Educación para la Paz.

3.- VALORES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 3.1.- Conceptualizando los Valores
- 3.2.- Jerarquía de valores
- 3.3.- Clasificando los valores
- 3.4.- Los temas Transversales y la Educación en Valores
- 3.5.- Valores implicados en nuestra investigación
 - 3.5.1.- Respeto y Educación Física
 - 3.5.2.- Responsabilidad y Educación Física
 - 3.5.3.- Autoestima y Educación Física
 - 3.5.4.- Amistad y Educación Física

Si como educadores nos planteamos cuál es la meta educativa que debemos alcanzar, seguro que coincidimos en que la respuesta es la de integrar a nuestro alumnado en la sociedad con un buen nivel de adaptación personal y social
JUANA GONZÁLEZ GOPAR

Las habilidades sociales de manera general son consideradas como aquellas conductas básicas, que nos facilitan relacionarnos mejor con los demás, o como diría Monjas (1993)¹ sobre los entrenamientos de habilidades sociales “*son un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio, así como modificar las conductas interpersonales que el sujeto posee, pero que son inadecuadas*”. Por todo ello, consideramos de vital importancia tenerlas en cuenta como un propósito fundamental, en nuestra investigación.

Si nos remontaremos a los orígenes del estudio de las Habilidades Sociales hay que decir que, han sido tratadas por numerosos autores en diferentes escuelas, uno de los máximos exponentes es Solter, quién en 1949 introdujo el término basado en la necesidad de aumentar la expresividad de los individuos, algunas de las sugerencias son utilizadas en la actualidad. Desde esa fecha a la actualidad han surgido diferentes criterios que distan más o menos del primero, sin embargo se mantiene la esencia donde se encuentran exponentes como Wolpe (1958), Alberti & Emmens (1978), Linehan (1984), Phillips (1985), Curran (1985), Argyle & Kedon (1987) citados por Caballo (1987)² que emite un criterio con el cual la mayor parte de los investigadores trabajan en la actualidad el tema. Los trabajos se basan en la realización de un E.H.S (Entrenamiento en Habilidades Sociales) la cual esta matizada por un conjunto de técnicas que en momentos específicos de ayudan a desarrollar el déficit de Habilidades Sociales en áreas y en la vida de un individuo, o problemática que se desencadena a raíz del intercambio social. Sin embargo, no existe referencia que permita valorar elementos internos o externos que

¹ Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (1993) *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Salamanca. Trilce

² Caballo Vicente, E. (1987) *Teoría, evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Valencia. Promolibro

actúen como determinantes en la formación de habilidades sociales. (Martínez y Sanz, 2001: 13)³

³ Martínez, N. D. y Sanz, M. Y (2001) *Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicada a jóvenes tímidos*. Universidad de Oriente. CUBA.

1.- LAS HABILIDADES SOCIALES

La capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas; tanto a corto como a largo plazo.
ELIA ROCA VILLANUEVA

1.1.- Conceptualizando las habilidades sociales

Estamos de acuerdo con Vizcarra (2004: 71)⁴ en que las relaciones sociales siempre son complicadas; el interactuar con los demás desde distintos puntos de vista, puede hacer que una situación sea ambigua dependiendo desde donde se mire. A continuación, haremos referencia a la definición de habilidad social, para conocer más de cerca que elementos se han de desarrollar en las clases de Educación Física, para su buen funcionamiento.

Monjas y González (1998:18-19)⁵ consideran que cuando nos referimos al estudio de las habilidades sociales, es imprescindible citar sus antecedentes. Wolpe (1958)⁶ es el primer autor que utiliza el término conducta asertiva, desarrollando el término entrenamiento asertivo junto con Lazarus (1966)⁷. Nelly (1987) citado por Vallés y Vallés (1996: 67)⁸ utiliza la técnica de “rol fijo” para el entrenamiento de las habilidades sociales. Liberman (1975: 155-179)⁹ habla de competencia personal. Muchos autores han hablado del entrenamiento de las habilidades sociales entre ellos, los más conocidos son Goldstein y Goodhart (1973: 168-173)¹⁰ y Sprafkin; Gershaw y cols. (1989)¹¹, recibiendo diferentes denominaciones, entrenamiento de las habilidades sociales, competencias sociales, entrenamiento de la asertividad.

⁴ Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales “Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales”. Universidad del País Vasco.

⁵ Monjas, M^a Inés y de la Paz González, Balbina (1998) *Habilidades sociales en el currículo*. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia

⁶ Wolpe, J. (1958) *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. Palo Alto, California.

⁷ Lazarus, Richard, S. (1966) *Behavioural therapy and beyond*. New York. McGraw-Hill

⁸ Vallés Arandiga, Antonio y Vallés Tortosa, Consol (1996) *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.

⁹ Liberman, Alvin M. (1975) Social skills training with relapsing schizophrenic: An experimental analysis. *Behaviour Modification*, 8

¹⁰ Goldstein, Arnold P; Goodhart, A. (1973) The use of structured learning for empathy enhancement in paraprofessional psychotherapist training. *Journal of Community Psychology*, 1

¹¹ Gershaw, A..P; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. L; Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.

Teniendo en cuenta a Vizcarra (2004: 71)¹² el estudio de las habilidades sociales en el ámbito educativo de nuestro país se ha desarrollado de la mano de Vallés (1994)¹³; Monjas (1993)¹⁴; Martínez, Buscarais y Esteban (1998)¹⁵..., que tomaron como referencia los estudios de Nelly, Goldstein y otros, y en el área de Educación Física y el deporte encontramos el entrenamiento de la responsabilidad social de Hellison (1978)¹⁶.

En primer lugar destacaremos una definición global de lo que consideramos habilidades sociales siguiendo a Furnham (1992)¹⁷ que las considera “*como capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal*”.

En segundo lugar hemos destacado una clasificación de dicho concepto, que tras la revisión bibliográfica, nos parece la más acertada la realizada por Bautista (1993)¹⁸ que señala que en la bibliografía se suelen encontrar tres tipos de definiciones de habilidades sociales:

- a) *Definición de aceptación de los iguales.* En estas definiciones se usan índices de aceptación de los iguales o popularidad. Se consideran niños/as socialmente hábiles los que son aceptados o populares en la escuela o en la comunidad.

¹² Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales “*Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*”. Universidad del País Vasco.

¹³ Vallés Arandiga, Antonio (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales I. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos*. Madrid. Método EOS.

¹⁴ Monjas, M^a Inés (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. (PHEIS).Madrid: CEPE. (4^a edición).

¹⁵ Martínez, M.; Buscarais, M. y Esteban Bara, F. (2002) *La Universidad como espacio de aprendizaje ético*. Madrid. Campus-oei

¹⁶ Hellison, Donald (1978) *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C: AAHPER.

Donald Hellison, considera que la actividad física y el deporte correctamente planificada, con una metodología específica y siguiendo la idea de “*educación*” física centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social del alumnado, generando una alternativa positiva en sus vidas. El programa está estructurado en tres fases progresivas: 1) Confianza y participación, 2) Promoción de valores a través de la actividad física y el deporte; 3) Transferencia de lo aprendido a otros ámbitos de la vida cotidiana. Cada fase, se compone a su vez, de distintos niveles u objetivos con sus correspondientes estrategias.

¹⁷ Furnham, Adrián (1992) *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid. Pirámide.

¹⁸ Bautista, Rafael (1993) Educación especial y reforma educativa. En: *Necesidades educativas especiales*. Bautista, R. (comp.). Granada. Aljibe.

Un error de estas definiciones es que no identifican los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.

b) *Definición desde la teoría psicosocial de los roles.* Bautista (1993)¹⁹ citando a Secord y Backman (1976: 407)²⁰, la definen como “*la capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mi como ocupante de un estatus en la situación dada*”.

c) *Definición conductual.* Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos de la situación que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el reforzamiento o decrecer la probabilidad de castigo o extinción contingente sobre el comportamiento social propio. Vizcarra (2004)²¹ citando a Libert y Lewinsohn (1973: 304)²², definen habilidad social como “*la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce positivamente a otros o evite que seamos castigados por otros*”.

d) *Definición de validación social.* Según este tipo de definiciones, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en situaciones determinadas, predicen importantes resultados sociales para el niño/a, como por ejemplo, aceptación, popularidad, o juicios de otros significativos. Gil y García-Saiz (1992: 50)²³ hacen referencia a los “*comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales*”.

Bautista (1993) citando a Nelly (1982), define la habilidad social como “*aquellas conductas aprendidas identificables que el individuo usa en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento de su entorno*”. Siendo estas consideraciones, las habilidades sociales son un medio eficaz para conseguir competencias en situaciones de interacción social.

¹⁹ Bautista, Rafael (1993) *Educación especial y reforma educativa. Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao. . DDB.

²⁰ Secord, Paul F. y Backman, Carl W. (1976) *Psicología Social*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

²¹ Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales “*Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*”. Universidad del País Vasco.

²² Libert, J. y Lewinsohn, P. (1973) Concept of social skills with special references to the behaviour of depressed persons, *Journal of consulting and clinical psychology*. 40 pp. 304–312.

²³ Gil Rodríguez, Francisco y García-Saiz, Miguel (1993) *Habilidades de Dirección en las organizaciones*. Madrid. Eudema.

Caballo (1999)²⁴ por su parte realiza una definición en la que pone el acento en la posibilidad del ser humano de expresar afectos, sentimientos y deseos, en sus palabras,

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Ajustando lo dicho anteriormente al mundo de la escuela, nos parece oportuno dar una definición pedagógica de lo que a nuestro entender consideramos que son las habilidades sociales, que el niño/a puede tener en relación con sus compañeros/as, éstas *pueden concebirse como una tarea de resolución de problemas en un contexto social*. Los/as niños/as, en efecto, utilizan una serie de procesos para generar estrategias cuando se enfrentan a unas determinadas tareas que requieren la solución de un problema de naturaleza social. (Guralnick, 1994)²⁵.

Nos identificamos con Ballester y Gil (2002: 11)²⁶ cuando dicen que resulta difícil definir con claridad y objetividad en qué consiste un comportamiento socialmente competente, lo cual no significa que no existan criterios para valorar la pertinencia o adecuación de un determinado comportamiento, estos pondrían ser:

- Consenso social (un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, pero puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia)
- Efectividad (una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone)
- Carácter situacional (un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otra)

²⁴ Caballo Vicente, E. (1999) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid. Siglo XXI.

²⁵ Guralnick, Michael (1999) Family and child influence on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.

²⁶ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llarío, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

1.1.1.- Habilidades sociales en el desarrollo de la persona

Cuando se habla de habilidades decimos que una persona es capaz de ejecutar una conducta; si hablamos de habilidades sociales decimos que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables. El término habilidad puede entenderse como destreza, capacidad, competencia, aptitud. Su relación conjunta con el término social nos revela unas acciones de intercambio con los demás.

La capacidad de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables (habilidades sociales) entraña una serie de factores, se refiere a la capacidad de ejecutar la conducta, la conducta en sí, el resultado y lo favorable de esta. La capacidad de ejecutar la conducta supone la posibilidad de realizar una acción, esta acción; que se revierte en la posibilidad de construir hechos se traduce en la persona en lo que constantemente llamamos actos. De alguna manera, ello implica y considera al ser humano como generador de actos propios o una voluntad de acciones. La acción de la persona se determina en una o varias conductas interpersonales relacionadas entre sí (intercambio), siendo la conducta empleada un medio para alcanzar una meta que intenta resolver el conflicto entre el yo y la circunstancias o viceversa.

Si el resultado o la consecuencia de la conducta obtenida la conformidad del yo y de la circunstancia, entonces se ha resuelto favorablemente el conflicto.

Kelly (2000)²⁷ indica que la habilidad social debe considerarse dentro de un marco determinado, esto se debe a las marcadas diferencias que establece

²⁷ Kelly, Jeffrey A. (2000) *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

Así, entiende Kelly que estos aspectos integrados en uno mismo son fácilmente mostrables en la actividad profesional y personal diaria. El aprender y desarrollar estas habilidades en uno mismo es fundamental para conseguir unas óptimas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. Por otra parte, somos más sensibles a las necesidades de los demás y tenemos mejores instrumentos para "modelar" su conducta. Modelar, como sabemos, es guiar la conducta y el pensamiento del otro con el comportamiento y con una actitud personal al cambio, lo cual significa que podemos facilitar de esta manera el cambio también en los otros.

Puesto que las habilidades sociales son conductas que se adquieren y consolidan por medio del aprendizaje, la escuela tiene que desempeñar un papel muy relevante en la sociedad actual, como consecuencia de los cambios sociales, en la enseñanza de estas destrezas hasta el punto de que deben ser incluidas en el currículum escolar al igual que el resto de las áreas curriculares y, en consecuencia, integrarse como un contenido de aprendizaje más en la acción educativa habitual de las aulas.

El alumnado hábil para las relaciones interpersonales dentro de la clase, en los primeros grados de primaria se reconoce porque: a) es aceptado por los compañeros y compañeras; b) tiene, al menos, un buen amigo o amiga, y c) es un participante activo

cada país, donde existen sistemas de comunicación distintivos, que van a tipificar la cultura: los hábitos, costumbres y la propia idiosincrasia crea con el pasar de los años, e influenciados por las situaciones externas.

Para abordar el constructo habilidad social dicen Posada Ramos; Jiménez Viñuela y Rodríguez Díaz (2006)²⁸ que *“es muy importante tener en cuenta la definición de interacción social; la diferencia entre intercambio e interacción estriba en que el primero se refiere a un trueque entre objetos y personas mientras que el segundo se refiere a un acción mutua o de reciprocidad, dicho de otro modo, la acción se desarrolla entre varias personas, lo cual da la posibilidad de una retroalimentación, así la noción de habilidad social entra en el ámbito de lo recíproco y en el continuo de la acción del uno sobre el otro y de este sobre aquel”*. La interacción fundamenta la respuesta del otro en una combinación de la acción iniciada; de manera que la habilidad social no termina sin la acción del otro, es decir, la habilidad social supone beneficios para ambos implicados.

El contacto humano, fundamento de las relaciones de intercambio, se produce en un indeterminado caudal de consecuencias de uno para con el otro y viceversa, por lo que existe todo el tiempo (en el momento del intercambio) una constante ida y vuelta. Sin lugar a dudas si cada ida o cada vuelta fuera distinta completamente a una experiencia anterior entonces las posibilidades de efectos negativos fuera mayor, por lo que se correría el riesgo de no encontrar patrones de conducta mas o menos parecidos que posibilitaran la experiencia positiva y disminución del temor al intercambio. Sin embargo existe un código de intercambio que al igual que el lenguaje, con la utilización de signos, le es posible ejecutar infinidad de expresiones en múltiples ocasiones

²⁸ Posada Ramos, José Manuel; Jiménez Viñuela, M^a Asunción y Rodríguez Díaz, Francisco (2006) Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*. 21/22

Los autores del artículo entienden la educación como un proceso de formación integral que trata de desarrollar las capacidades para formar individuos competentes y de este modo lograr sociedades competentes. Por eso la escuela debe promover jóvenes competentes en una doble dirección: en la construcción del conocimiento y en la articulación de vínculos entre sus miembros. De ahí, que en el desarrollo de nuestra adaptación se contemplen las habilidades necesarias para convivir cívicamente puesto que si tenemos conocimientos y no tenemos habilidades, no seremos competentes. El énfasis en la competencia tiene que ver con la relevancia del «sentido común» y/o inteligencia práctica y ambos conceptos con el modo que tienen los individuos para solucionar los problemas habituales de la vida diaria. Entre estos componentes se encuentran las Habilidades Sociales, que en la práctica constituyen conductas verbales y no verbales que facilitan el intercambio social. Si tenemos en cuenta que las habilidades sociales se pueden resumir básicamente en saber actuar, sobre todo en momentos significativos, sin caer en la inhibición ni en la agresividad, se puede concluir que existe una vinculación clara y significativa entre conducta socialmente hábil y asertividad.

de la vida. La relación de intercambio no sólo se produce favorablemente, sino que existe un número muy inferior al intercambio favorable, de conductas de intercambio desfavorables.

Es importante señalar que las sociedades de hoy en día no se basan en principios simples para ser interpretadas, por lo que estos patrones que hoy facilitan la interpretación, mañana pudieran no facilitarlo, además el ser humano todo el tiempo está inmerso en un proceso de adaptarse-desadaptarse-readaptarse continuamente. Precisamente por ser capaz de adaptarse y readaptarse pudiéramos decir que posea una habilidad. Las habilidades sociales reciben hoy una gran importancia, debido a las exigencias sociales y la complejidad en que se desenvuelven los seres humanos. Así mismo, los contactos que realizan las personas no son del todo significativos como la frecuencia de contactos trascendentales en la vida de una persona.

El uso del término habilidades significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuaciones aprendidas. Mientras que por otra parte pudiéramos verlo como una capacidad inherente para actuar de forma afectiva.

La posibilidad de utilización de cualquiera, en cualquier situación que pudiera ser crítica, por lo que ocurriría bajo tensión, está determinado por factores ambientales, de la persona y la interacción entre ambos, por lo tanto una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la interacción de varios factores a la vez (lo personal, lo situacional y la conducta que emerge).

Pudiéramos decir, que una conducta socialmente habilidosa es una capacidad inherente al hombre/mujer donde ejecuta una conducta social de intercambio con resultados favorables para ambos implicados.

La finalidad de la escuela, que se concreta en el currículum escolar, es el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de habilidades sociales y la superación de disfunciones, debe ser objeto de la intervención didáctica. En la LOGSE se defiende la necesidad de desarrollar tanto las necesidades académicas como las habilidades sociales.

Una función de la integración escolar, que legitima esta propuesta socio-política y pedagógica, es la integración social y el desarrollo de las habilidades

sociales (Radcliffe y Westwood, 1996)²⁹. Para los defensores de la Escuela Inclusiva son objetivos fundamentales la aceptación de los compañeros/as y la integración social (Stanovich y otros, 1998: 366)³⁰.

Muchas investigaciones sobre integración no han recogido que la integración escolar, no mejora espontáneamente, sino que es preciso analizar las circunstancias. Radcliffe y Westwood (1996) señalan las siguientes:

- Algunos niños/as no observan ni imitan de forma automática los modelos sociales que los rodean.
- Algunos niños/as muestran rechazo ante otros con dificultades de socialización.

La intervención didáctica en el desarrollo de las habilidades sociales deriva altamente en la valoración de la dimensión de la persona. Las razones son las siguientes:

- La adquisición temprana de habilidades sociales en la infancia, tiene incidencia a lo largo de toda la vida de la persona (Bruch; Giordano y Pearl, 1986)³¹; (Lancelotta y Vaughn, 1990)³², concretamente en el funcionamiento psicológico y en el rendimiento académico como opinan Michelson; Sugai; Wood y Kazdin (1987)³³, apareciendo también las mismas concepciones en los trabajos de Monjas (1994)³⁴.
- La interacción con los compañeros/as afecta vitalmente a un sector del desarrollo del niño/a: el razonamiento en el ámbito personal, social y moral del conocimiento.
- Las experiencias sociales de los niños/as inciden en los siguientes aspectos: percepción de su capacidad y de las expectativas que los otros tienen sobre su conducta. Estos

²⁹ Radcliffe, Sarah A. & Westwood, S. (1996) *Remaking the nation: Place, identity and politics in Latin America*. London New York. Routledge

³⁰ Stanovich, Keih E. (1986) Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

³¹ Bruch, M. A., Giordano, S. y Pearl, L. (1986) Differences between fearful and self-conscious shy sub-types in background and current adjustment. *Journal of Research in Personality*, 20, 172, 186.

³² Lancelotta, Gary y Vaughn, Shron (1989) Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *American Psychological Association*, 81 (1), pp.86-90.

³³ Michelson, Larry; Sugai, D; Wood, R; Kazdin, A. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martinez Roca

³⁴ Monjas, M^a Inés (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. .(DIR) *Evaluación Curricular*. Madrid. Siglo XXI

factores, a su vez, inciden en su conducta académica (Kelly, 2000)³⁵. Se ha demostrado que el autoconcepto es un predictor del rendimiento y de la adaptación en la edad adulta y un indicador del desarrollo personal saludable (Stanovich, 1998)³⁶.

Resumiendo lo anterior diremos, que los niños/as que carecen de comportamientos sociales apropiados, experimentan baja aceptación por los compañeros/as, aislamiento social y rechazo, así como problemas emocionales y de rendimiento académico. (Monjas, 1994)

1.1.1.1.- Habilidades sociales-autoestima

Se considera que durante la niñez comienza a emerger la autoestima en forma gradual, una concepción de sí mismo estructurada. Los niños/as empiezan a ser capaces de describir elementos que caracterizan su masculinidad o feminidad, así como rasgos y hábitos que distinguen su "personalidad". Sin embargo, estas definiciones conceptuales en sí mismas están ligadas a situaciones concretas y definiciones dadas por sus padres, profesores y otros niños/as.

A nivel emocional tanto la autoestima como el control de los sentimientos y las emociones están ligadas a relaciones afectivas actuales.

En una organización progresiva de este conocimiento los niños/as elaboran reglas, creencias y opiniones acerca de sí mismos y la gente que los rodea, que constantemente se refuerza en dependencia de las tareas o situaciones que deben resolver y las relaciones que establece entre estas.

Puede decirse entonces que la autoestima, es la abstracción que el individuo hace y desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue; esta abstracción es representada por el símbolo o la imagen de sí misma. Para efectuar tal abstracción el individuo considera las observaciones con respecto a su propia conducta y la forma en que otros individuos valoran sus actitudes, apariencias y ejecución de sus actos.

³⁵ Kelly, Jeffrey A. (2000) *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

³⁶ Stanovich, Kevin (1986) Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407

Marsellach Umbert (2002: 4)³⁷ en su artículo "*La autoestima en niños y adolescentes*" afirma que la autoestima puede desarrollarse convenientemente cuando los jóvenes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones bien definidas:

- *Vinculación: resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes.*
- *Singularidad: resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.*
- *Poder: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.*
- *Modelos o pautas: puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.*

Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un niño/a. Un niño/a con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo que sigue. Y lo que es más, si el individuo termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria. (Roger y Rosenberg, 1981:22 y ss.)³⁸

La autoestima la consideraríamos como una cadena continua de autopercepciones y autoevaluaciones, es decir que no es rígida, (sino susceptible de cambio), y se convierte en una causa para generar o precipitar estados emocionales, así como propiciar o no la inhibición de respuestas conductuales y de formas también de inhibir el contacto interpersonal.

La autoestima está relacionada al autoconcepto y se refiere al valor que se confiere al yo percibido, por lo que consideramos que tiene que ver más con el valor afectivo. De esta forma, si la autoestima es alta, expresa el sentimiento de que uno es lo "*suficientemente bueno*" y está preparado para diferentes situaciones que debe afrontar en el transcurso de la vida; la baja autoestima implica la insatisfacción, el rechazo y el desprecio hacia sí mismo, por lo cual emerge la imposibilidad de poder realizar ciertas tareas.

³⁷ Marsellach Umbert, Gloria (2002) *La autoestima en niños y adolescentes*. <http://www.ciudadfutura.com/paico/articulos>

³⁸ Roger, Carl y Rosenberg, C. (1981) *La persona como centro*. Barcelona. Herder.

La autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación (aceptación) con respecto a la capacidad y valor de sí mismo, el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y la concepción que tenemos acerca de nosotros mismos, lo cual es de vital importancia para el sujeto en sus relaciones interpersonales, de forma general el autoconcepto y la autoestima tienen referencias con la imagen de sí mismo.

1.1.1.2.- Habilidades sociales-asertividad

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el estudio de las habilidades es el reforzamiento que pueden tener dos manifestaciones: social e individual. Para la ejecución de una conducta socialmente habilidosa pueden coexistir los dos reforzamientos o uno de ellos. Aún estando sólo el individual y no haber un reforzamiento social (desaprobación, rechazo, castigo, etc), puede ser una conducta habilidosa para el individuo, siempre que implique, crecimiento, desarrollo. Este último aspecto, que constituye un subconjunto dentro del marco de las habilidades sociales, ha sido citado con el término asertividad.

Roca Villanueva (2006)³⁹ considera que la asertividad proviene de un modelo clínico, cuya definición apunta a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias en forma adecuada al medio y en ausencia de ansiedad. Para esto se requiere naturalmente, buenas estrategias comunicacionales.

La falta de asertividad, dependiendo de la cultura, puede incluso ser valorado por los grupos de pertenencia, a costa de que la persona no logre sus objetivos sociales.

Por tanto la conducta asertiva es aquella que le permite a la persona expresarse adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad y combinado los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta, trayendo al traste la segunda dimensión que no es más que la consecuencia del acto.

³⁹ Roca Villanueva, Elia (2006) *Como mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Madrid. CDE EDICIONES

Cuando la persona percibe que su conducta no es aceptada por la sociedad, se ve a sí mismo como un ser socialmente inaceptable y esto se convierte en un aspecto dominante en su percepción del yo. El razonamiento externo también neutraliza la introducción de conflictos para la cual todavía no se está preparado. Es por esto, una vez reforzada la autoestima de un forma asertiva, pudiéramos eliminar la ansiedad y desarrollar cierta disposición para el intercambio, entonces se encontrará preparado para afrontar las consecuencias del acto y poder afrontar la crítica. (Monjas y de la Paz, 1998: 146)⁴⁰

La asertividad también expresa el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Pero aclaremos que ser asertivo no significa la ausencia de conflicto con otras personas, sino el saber gestionar los problemas cuando surgen.

Caballo (1993)⁴¹ considera que el arte de relacionarse bien con los demás, nos marca unas pautas para saber que hacer para ser más asertivos, estas son:

- Valorarnos suficientemente. Mantener y cultivar un buen concepto de uno mismo, identificando y remarcando nuestros valores y cualidades.
- No enfadarnos gratuitamente o por nimiedades. Enfadados nos encontramos mal emocionalmente y, además, transmitimos imagen de debilidad. Lo conveniente es recuperar la calma, contextualizar el problema, calmarse y expresar tranquilamente nuestra opinión.
- Evitar las amenazas. Es más eficaz, para que nos tomen en serio y nos valoren, reflexionar sobre los pasos que vamos a dar para defender nuestras opiniones, posturas o derechos y luego enunciar los argumentos con corrección, pero no exenta de firmeza si la situación lo requiere.
- No pidamos disculpas protocolariamente, hagámoslo sólo cuando sea necesario.
- Nunca ignoremos a los demás. Escuchemos mostrando respeto por el otro e interés por lo que dice. No avasallemos, por mucha razón que creamos tener. Y permitamos que el otro tenga siempre una salida digna, no cerremos puertas al diálogo. Seamos, en fin, asertivos. Nadie necesita enemigos y a todos nos viene bien contar con gente que nos

⁴⁰ Monjas, M^a. Inés y de la Paz, Balbina (1998) *Las habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). Colección: Investigación.

⁴¹ Caballo Vicente, E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo Veintiuno.

aprecie y respete y que se preste, en un momento dado, a defendernos o a colaborar con nosotros.

- Admitamos nuestros errores y equivocaciones. Seremos más estimados y queridos.

Ballester (2002: 13)⁴² considera que la adquisición de las habilidades sociales se rige por las leyes del aprendizaje. Las más importantes son:

- Toda conducta que va seguida de una recompensa tiende a repetirse en el futuro.
- Una conducta que no obtiene ninguna recompensa tiende a desaparecer.
- En determinadas condiciones, las conductas que van seguidas de consecuencias desagradables tienden a extinguirse.
- Muchas conductas se aprenden por observación, imitando lo que hacen otras personas.

Para facilitar la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales es conveniente:

1. *Ofrecer un modelo adecuado.* Es decir, un modelo que facilite resolver conflictos a través del diálogo, conversar, desarrollar conductas asertivas, mostrarse receptivo ante los demás, expresar de manera adecuada sus emociones, defender sus derechos de manera no ofensiva para los demás, etc.
2. *Valorar los aspectos positivos:*
 - Reducir el uso de la recriminación para corregir los déficit en habilidades sociales.
 - Valorar otras conductas alternativas que con mucha frecuencia pasan desapercibidas.
 - Mantener una actitud positiva ante cualquier logro del niño/a, por mínimo que parezca.
 - Permitir que éste realice las conductas, aunque en un principio no lo haga del todo bien.
3. *Facilitar el entrenamiento en un pensamiento divergente.* Nuestro entorno cultural genera sobre todo un estilo de pensamiento unidireccional, es decir, existe la tendencia a buscar la única solución a los problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin tener en

⁴² Ballester Arnal, Rafael y Gil Llarío María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones o alternativas pueden ser múltiples.

4. *Proporcionar ocasiones facilitadoras de habilidades sociales.* Cuando se ofrece al niño/a experiencias variadas que posibilitan que se relacione en distintas situaciones sociales se está favoreciendo el ejercicio y desarrollo de habilidades sociales.

1.2.- Procesos de socialización de las habilidades

Gines (1984)⁴³ entiende que el proceso de socialización se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. La familia es el grupo social básico donde se producen los primeros intercambios de conductas sociales y afectivas, valores y creencias, que tienen una influencia muy decisiva en el comportamiento social. Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos/as constituyen un sistema primario para aprender las relaciones con sus padres. Por otro lado los padres transmiten ciertas normas y valores respecto a la conducta social, ya sea a través de información, refuerzo, castigo o sanciones, comportamiento y modelaje de conductas interpersonales; por eso la familia es el primer eslabón para el aprendizaje de habilidades sociales.

La incorporación del niño/a al sistema escolar (segundo eslabón) le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. El niño/a debe adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social, al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños/as de su edad, mayores y menores que él. Este es un período crítico respecto a la habilidad social, ya que estas mayores exigencias pueden llevar al niño/a a presentar dificultades que antes no habían sido detectadas.

⁴³ Gines, Salvador (1984) "La Cultura y el Proceso de Socialización", en Morales, O. A, *Estudios Sociales (Selección de Lecturas y Elaboración de Ejercicios): Primer Año de Bachillerato*. San Salvador. UCA Editores.

Entiende Salvador Gines que la socialización es "El proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad", es decir, se concibe como un proceso educativo donde el individuo recién nacido aprende valores, actitudes, normas y pautas de conducta que la sociedad considera formas apropiadas de comportamiento para dicha sociedad, por eso señalábamos antes, la cultura no la construye el individuo a su libre albedrío, sino es interiorizada la cultura dominante en la sociedad, con las particularidades que el desarrollo histórico de la formación económica y social le impone a través del cambio cultural. El proceso de socialización es permanente en la sociedad, pues el desarrollo de la base económica, los procesos técnicos de producción, conduce a transformaciones en la superestructura y con ello, transforma los patrones considerados como las maneras apropiadas de comportamiento

El tercer eslabón es la relación con el grupo específicamente en la relación con los pares, que siendo una parte significativa del contexto escolar representa otro agente importante de socialización en el niño/a.

La interacción con sus iguales afecta el desarrollo de su conducta social, proporcionándole al niño/a muchas posibilidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. Por último, la amistad contribuye a la socialización del niño/a a través de su impacto en la formación de la imagen de sí.

La pertenencia a un grupo de pares, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más cerrado.

1.3.- Componentes de las habilidades sociales

Atendiendo a los comentarios de Ballester (2002: 21)⁴⁴ queremos profundizar ahora en los componentes de las habilidades sociales, considerando el autor que las habilidades sociales tienen presente dos grupos de componentes: componentes verbales y componentes no verbales.

Los verbales se refieren al contenido del discurso (aspectos puramente lingüísticos: transmisión de información, sentimientos, peticiones, etc.) y otros considerados paralingüísticos (calidad de la voz, fluidez del discurso, etc.), son una serie de aspectos que acompañan al habla y que contribuyen a modular el mensaje. También en este caso se trata de componentes de los que el individuo no es consciente. Nos estamos refiriendo al volumen, al tono, a la fluidez y a la velocidad. En ocasiones nuestro objetivo es transmitir un mensaje con claridad, pero la ansiedad de no ser capaces de hacernos entender o el temor a aburrir, por ejemplo, hacen que hablemos atropelladamente o más rápido de lo adecuado. De este modo, aun cuando el contenido sea apropiado, el objetivo no se consigue.

La atribución que los sujetos hacen de ese fracaso casi siempre recae sobre otros aspectos internos e incontrolables, lo que indica que, o bien no se es consciente de que los componentes paralingüísticos juegan un importante papel en el control que ejercemos sobre las interacciones, o bien uno se siente capaz de controlarlos. La voz acompaña, y más de lo que pensamos, a la palabra. Todos estos elementos de conducta relacional son herramientas de

⁴⁴ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

nuestra forma de estar en sociedad, y, bien articulados, nos ayudan a relacionarnos de forma más eficiente.

Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin (1987)⁴⁵; Goldstein (1989)⁴⁶; Posada Ramos; Jiménez Viñuela y Rodríguez Díaz (2006)⁴⁷, clasifican los componentes verbales de las habilidades sociales como sigue:

- **El volumen.** Tiene como objetivo asegurarse de que el mensaje llega el oyente. Un volumen alto de voz expresa seguridad y dominio de la situación, pero cuando se eleva demasiado puede suscitar rechazo y connotar agresividad. El volumen bajo, por su parte, puede sugerir estados de ánimo como debilidad o falta de confianza en uno mismo pero también confidencialidad y cercanía. Los cambios en el volumen son aconsejables: facilitar que se preste atención, pues enfatizan los aspectos importantes.
- **El tono.** Que tan poco cuidamos normalmente, es a veces tan importante como el propio contenido de nuestras palabras. Una misma verbalización puede contener mensajes muy diferentes en función de la entonación con la que se pronuncie, por lo que se trata de un componente fundamental. Las mismas palabras con entonación diferente transmiten sentimientos tan distintos como ironía, ira, excitación, sorpresa o desinterés. Una misma frase puede ser un cumplido o una burla según el tono empleado. Un tono mortecino es señal de abatimiento o depresión. Una conversación que se mantiene siempre en el mismo tono resulta monótona y aburrida y suscita poco interés. Se hace oír más, comunicar mejor, la persona que juega con las modulaciones de voz a lo largo de su charla.
- **La fluidez.** De la palabra y el ritmo. La utilización de repeticiones, muletillas, frases hechas y de relleno y los titubeos producen impresión de inseguridad, monotonía e incluso desconcierto en quien escucha. El habla entrecortada por duda o vacilaciones, si bien es bastante frecuente, puede dar la impresión de inseguridad. Algo semejante ocurre con la utilización de muletillas o de palabras sin sentido. Otro aspecto implicado en la fluidez es

⁴⁵ Michelson, Larry; Sugai, Wood, & Kazdin (1987) *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez- Roca.

⁴⁶ Goldstein, Aarnold P. y col. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.

⁴⁷ Posada Ramos, José Manuel; Jiménez Viñuela, M^a Asunción y Rodríguez Díaz, Francisco (2006) Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*. 21/22

el uso que se haga de los silencios. Tan inconveniente es abusar de ellos (provoca aburrimiento) como pretender llenar el tiempo con expresiones de relleno; ya que esto puede denotar ansiedad.

- **La velocidad.** Esta directamente relacionada con los silencios que se acaban de mencionar. Hablar muy rápido puede entorpecer la comprensión del mensaje y puede indicar ansiedad unos casos o vehemencia en la defensa de lo que se está explicando en otros, mientras que hablar muy despacio puede ser que se pierda el hilo.

Los componentes no verbales indican la adecuación del sujeto ante la situación en que se desenvuelven (aspectos físicos y situacionales: distancia del interlocutor, contacto visual, postura corporal, gestos, etc.).

1.3.1.- El lenguaje no verbal

Respecto al lenguaje no verbal, traemos las opiniones autorizadas de Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin (1987)⁴⁸; Goldstein (1989)⁴⁹; Posada Ramos; Jiménez Viñuela y Rodríguez Díaz (2006)⁵⁰, que plantean que la cara, la postura corporal o los gestos singularizan y expresan nuestros sentimientos.

Comencemos por la expresión de la cara. El rostro expresa las seis emociones fundamentales: miedo, rabia, desprecio, alegría, tristeza y sorpresa. Y hay tres zonas de la cara que representan estas emociones: la frente con las cejas, los ojos y la zona inferior de la cara.

- **La mirada.** Mirar a los ojos o a la zona superior de la cara ayuda a establecer el contacto y dependiendo de cómo sean esas miradas se expresan las emociones: se considera más cercanas a las personas que miran más a su interlocutor, pero no si es de forma fija y dominante. Y mirar poco puede ser signo de timidez. La mirada acompaña a la conversación: si miramos cuando escuchamos animamos a la otra persona a comunicarse. En cambio, mirar a los ojos cuando hablamos convierte nuestro discurso en más convincente.

⁴⁸ Michelson, Larry; Sugai, Wood, & Kazdin (1987) *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez- Roca.

⁴⁹ Goldstein, Aarnold P. y col. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca. Barcelona.

⁵⁰ Posada Ramos, José Manuel; Jiménez Viñuela, M^a Asunción y Rodríguez Díaz, Francisco (2006) Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*. 21/22

- **La sonrisa**, casi siempre denota cercanía, suaviza tensiones y facilita la comunicación. Pero si el gesto sonriente expresa ironía o escepticismo puede manifestar rechazo, indiferencia o incredulidad.
- **La postura corporal**. Los gestos del cuerpo expresan cómo se siente interiormente la persona según sea su manera de sentarse, de caminar...Se pueden transmitir escepticismo (encogiéndose de hombros), agresividad (apretando los puños), indiferencia (sentándonos casi tumbados cuando alguien nos habla). La distancia física entre personas que se comunican también indica la proximidad emocional entre esos individuos. Dos cuerpos cercanos expresan proximidad afectiva. Volver la espalda o mirar hacia otro lado es una manifestación de rechazo o desagrado. Un cuerpo contraído expresa decaimiento y falta de confianza en uno mismo; y un cuerpo expandido, todo lo contrario.
- **Los gestos**. Los que se producen con las manos y la cabeza acompañan y enfatizan lo que se comunica con la palabra o el silencio.

1.3.2- Convivir con los demás a través de las habilidades sociales

Fernández Gálvez y Ramírez Castillo (2002)⁵¹ plantean que las relaciones sociales se aprenden mediante las interacciones con los demás. Los contextos sociales actuales no favorecen espacios ni tiempos para ello. La escuela, como sistema social subsidiario, ha de asumir la enseñanza de capacidades que no se adquieren en los procesos naturales. Muchos de los problemas de convivencia tienen su origen en la falta de habilidades sociales y si estas son conductas aprendidas y, por tanto, podemos mejorarlas, ya que las mismas facilitan la relación con otras personas y nos ayudan a ser más nosotros mismos, reivindicando nuestros derechos y peculiaridades sin negar los derechos de los demás. Lo más positivo es que facilitan la comunicación y la resolución de problemas con otras personas.

El arte de convivir con los demás consiste en no quedarse corto y en no pasarse. Es un equilibrio entre ambos extremos, lo que se conoce como asertividad: ser nosotros mismos y resultar convincentes sin incomodar a los demás, al menos no más de lo imprescindible. La persona persuasiva, eficaz en su comunicación y que resulta agradable a sus interlocutores puede

⁵¹ Fernández Gálvez, Juan de Dios y Ramírez Castillo, M^a Aurelia (2002) Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5(5), (2002)

considerarse asertiva. Veamos lo que entendemos por quedarse corto y por pasarse.

- **Quedarse corto.** Actitudes pasivas. Incapacidad para expresar con libertad lo que se siente, la propia opinión. Pedir disculpas constantemente. Es la falta de respeto hacia las propias necesidades. El individuo pasivo trata de evitar los conflictos, al precio que sea. Quien actúa así no hace comprender sus necesidades y termina sintiéndose marginado/a y mostrándose irritado/a por la carga de frustración acumulada. Tampoco para sus interlocutores es fácil la situación de adivinar qué desea el pasivo y termina por considerarlo como una persona molesta.
- **Pasarse.** Son las conductas agresivas e inadecuadas, avasallar los derechos de los demás por la defensa de los propios. Estas conductas agresivas pueden incluir desconsideraciones hacia el otro, insultos, amenazas y humillaciones e incluso ataques físicos. Tampoco falta la ironía y el sarcasmo despectivo. Se tiende a la dominación, a negar al otro la capacidad de defenderse, de responder equitativamente. Las consecuencias, a largo plazo, siempre son negativas incluso para el agresor que se queda sin amigos por mucho que pueda haber ganado súbditos.

La conducta asertiva es la más hábil socialmente porque supone la expresión abierta de los sentimientos, deseos y derechos pero sin atacar a nadie, son este tipo de conductas las que realmente han de ser aprendidas.

Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, algunos de ellos son conceptualizados por Katz y McClellan (1991) como: abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral precario y otros.

Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, Katz y Mc Clellan consideran que es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños/as en la adquisición de habilidades sociales.

1.3.3.- Aprendizaje de las habilidades sociales

Estamos de acuerdo con Vizcarra (2004)⁵² cuando cita que el aprendizaje de las habilidades sociales básicas de Caballo (1993) se centran en el entrenamiento de la asertividad responsable de Jakubowski y Lange (1978)⁵³, estableciendo una serie de derechos del ser humano que vamos a continuación:

- Mantener la dignidad y el respeto comportándose de una manera asertiva, aunque los demás se sientan heridos, sin violar los derechos básicos de los demás.
- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable.
- Experimentar y expresar tus propios sentimientos.
- Detenerte y pensar antes de actuar.
- Cambiar de opinión.
- Pedir lo que deseas, sabiendo que la otra persona tiene derecho a decir que no.
- Hacer menos de todo lo que eres capaz de hacer, nadie tiene que expresarse al máximo.
- Ser independiente.
- Decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.
- Pedir información.
- Cometer errores y ser responsable de ellos.
- Sentirse a gusto con uno mismo.
- Tener necesidades propias y que esas necesidades sean tan importantes como las de los demás.
- Pedir y no exigir que respondan a nuestras necesidades y decidir si queremos satisfacer las de los demás.
- Tener opiniones y expresarlas.
- Decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo sus intereses, sin olvidar las necesidades de los demás.
- Hablar sobre los problemas con las personas involucradas y tratar de resolverlos, sobre todo, si los límites no están claros.
- Obtener aquello por lo que pagas.

⁵² Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales "Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales". Universidad del País Vasco.

⁵³ Lange, A, & Jakubowski, P. (1978) *Responsible Assertive Behavior*. Champaign. IL: Research Press,

- Tener derechos y defenderlos.
- Ser escuchado y ser tomados en serio.
- Estar solo cuando se necesita, y así se pide.

Valles (1996)⁵⁴ define las habilidades sociales como “*la forma en que nos relacionamos con los demás, es nuestro comportamiento, la forma en que decimos las cosas. El aprendizaje de las mismas se centra en la autoestima y la solución de problemas, intentan que los niños/as se conozcan a sí mismos, y tengan una mejor valoración de sí mismos*”. Considera en que su aprendizaje, hay que tener en cuenta:

- *Habilidades relacionadas con la autoestima*: Ser positivo, no ser agresivo, ni pasivo; Buscar soluciones a los problemas; No desanimarse si las cosas no van bien, buscar lo positivo; Aceptar las dificultades; Ser responsables; Poner ilusión.
- *Habilidades de conversación*: Iniciar conversaciones; Mantener conversaciones; Terminar conversaciones; Mostrar actitudes de escucha; No realizar gestos que incomoden; Cuidar la entonación, y a dónde se dirige la mirada; Expresar las quejas con educación; Decir “no” cuando conviene; Defender los propios derechos.
- *Habilidades para trabajar en grupo*: Conocer a los miembros del equipo; Conocer sus aficiones; Participar dejando actuar a todo el mundo; Establecer normas; Escuchar lo que cuentan los demás: Tener en cuenta las opiniones de todos y todas; Dar ideas; Compartir; Colaborar con tus amigos; Dar y recibir; Decir cosas buenas de los demás y de ti mismo; Hacer actividades conjuntas.
- *Habilidades para resolver conflictos*: Descubrir los sentimientos de los demás ante el conflicto; Comprender a los demás; Respetar las ideas y actitudes; Intentar que los demás nos entiendan; Ser amable; Pedir disculpas; Buscar soluciones; Para evitar los conflictos evitar pensamientos inadecuados de los demás.
- *Habilidades de responsabilidad*: Cumplir los compromisos; Intentar que las cosas salgan lo mejor posible; No perjudicar a los demás; Pedir disculpas si se molesta involuntariamente a alguien; Elogiar a quién es responsable; Evitar las exigencias exageradas; Entender cómo se sienten los demás.
- *Habilidades de respeto*: No pegar, ni empujar, y no dejar que nos peguen y empujen, pero sin agredir; No insultar y no dejar que nos

⁵⁴ Valles Arandiga, Antonio (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.

insulten; No intimidar a los demás; No ridiculizar a nadie; Jugar con todos y no dejar fuera de juego a nadie; No pelearse; Respetar las cosas de los demás; no fastidiar a nadie; No llamar la atención (escupiendo, mintiendo, hablando de malos modos o provocando, hacer ruidos y no dejar de trabajar a los demás, echar la culpa a otros de las tonterías que se hacen); No enfadarse; No meterse con los demás, evitar las bromas pesadas; Evitar las descalificaciones verbales; Evitar las agresiones físicas; No dar de lado a nadie.

Las habilidades sociales dice Trianes (1997)⁵⁵ “*son un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, para el propio sujeto y para su contexto social*. Su aprendizaje dicen Muñoz y Jiménez (2000)⁵⁶ depende del conocimiento de:

- *Habilidades centradas en la aceptación social*: Mirar a los ojos a quien habla; Sonreír a quien te mira amistosamente; Saber expresar las emociones; Saludar y devolver el saludo; Comportamientos adecuados en la mesa; Saber repartir.
- *Habilidades centradas en la aceptación de iguales*: Saber hacer y mantener amigos; Saber ceder en un conflicto; Dejar que otros niños/as entren en el juego; Defender a un amigo si le atacan.
- *Habilidades sociales internas*: Saber aplazar un deseo; Ponerse en el punto de vista del otro; Controlar un enfado; Fijarse un objetivo que se desea conseguir; Conocer formas de resolver conflictos sociales.

Vizcarra (2004)⁵⁷ cita a González, Egure, Lasa, Beluche, Uriondo, Arkos, Ruiz de Argandaña (2003), quienes proponen una escala de habilidades sociales y valores para ser aprendidas a través del deporte escolar, con deportistas escolares, entrenadores y coordinadores. Algunas de ellas son:

- *Habilidades de responsabilidad y respeto*:
 - Cumplir lo comprometidos: asistir a los entrenamientos y a las competiciones; no mentir; asumir los propios actos.

⁵⁵ Trianes, María Victoria; Jiménez, M. y Muñoz, A. (1997) *Las relaciones interpersonales: Evaluación e intervención*. Madrid. Pirámide,

⁵⁶ Muñoz, Ángela María y Jiménez, Manuel (2000) *Competencia Social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.

⁵⁷ Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales “*Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*”. Universidad del País Vasco.

- No hacer a los demás, lo que nos gustaría que nos hiciera nosotros.
 - No dejar que nos agredan, nos intimiden o nos hieran, buscando soluciones no agresivas, si no soy capaz de encontrarlas yo solo, deberé pedir ayuda.
 - Jugar con todos sin dejar de lado a nadie.
 - Evitar la exigencia exagerada, con uno mismo y con los demás.
 - Respetar a los demás, compañeros, entrenador, contrarios, árbitros....
 - No meterse con los demás; Evitar agresiones; Respetar las cosas de lo demás.
 - Respetar las normas.
 - Ser respetuoso con las debilidades técnicas de los demás.
 - Reconocer las propias debilidades técnicas y los errores, reconocerlos es el primer paso para mejorarlos.
 - Cooperar y ayudar al entrenador, e implicarse en el cumplimiento de los objetivos.
- *Habilidades de tolerancia:*
 - Tolerancia con respecto a las diferentes culturas y sexos.
 - Identificar los problemas interpersonales para encauzarlos hacia la tolerancia.
 - Buscar soluciones, valorar los derechos de los demás asumiendo las diferencias.
 - Tolerancia ante los problemas físicos de los compañeros/as por entender que no es culpa de ellos.
 - Tolerancia ante los errores ajenos.
 - Tolerancia al fracaso y a la frustración; Perder no es un deshonor, se debe reconocer las mejores capacidades del equipo contrario, para que se conviertan en un ejemplo de lo queremos conseguir; No pensar que somos los únicos que hacemos bien las cosas; No pensar que los errores y la culpa siempre corresponden a los demás.
- *Habilidades para trabajar en equipo:*
 - Respetar las decisiones tomadas por el equipo.
 - Alabar y reforzar a los otros.
 - Ayudar a los demás con sus dificultades técnicas.
 - Trabajar por el grupo, sin egoísmo y sin buscar protagonismo.

- Saber afrontar la victoria y la derrota, no alardear, saber ganar y saber perder.
 - No provocar la desorganización.
 - Evitar hacer clasificaciones en función del dominio técnico, estos son los buenos, y nosotros los malos. No potenciar las diferencias.
 - Potenciar un clima emocional cortés y amable.
 - Trabajar conjuntamente en el logro de objetivos del grupo, que se de sientan partícipes de los objetivos, tomar conciencia del otro.
- *Habilidades para mejorar la autoestima:*
 - Ser disciplinado y constante.
 - Buscar la mejora personal.
 - No abandonar ante las dificultades.
 - Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.
 - Ser positivo y poner ilusión.
 - Aceptar las alabanzas de los demás.
 - Alabar a los otros.
 - Reconocer las cosas que realizamos bien.
 - Identificar nuestras habilidades técnicas o sociales.
 - Aprender a resolver conflictos de manera positiva y asertiva.

Habilidades Sociales Básicas

- Habilidades de interacción y de aceptación social
- Habilidades para resolver problemas
- Habilidades para la autoestima.
- Habilidades para de conversación
- Habilidades para el trabajo en grupo, la cooperación y la responsabilidad

Cuadro II.1.- Resumen de las habilidades sociales básicas

Nuestra investigación la hemos basado en el aprendizaje de algunas de las habilidades propuestas por Álvarez (1990)⁵⁸ y Monjas (1999)⁵⁹, estas están determinadas por seis grupos fundamentales, que pasamos a tratar a continuación.

1.3.4.- Habilidades básicas de interacción social

El primer grupo lo hemos llamado habilidades básicas de interacción social, incluye habilidades y comportamientos básicos y esenciales para relacionarse con cualquier persona ya sea niño/a o adulto y aunque no se tenga el objetivo concreto de establecer una relación de amistad, ya que éstas conductas se muestran tanto en las interacciones afectivas y de amigos, como en otro tipo de contactos personales en los que la interacción es sólo un instrumento para conseguir los objetivos de la vida diaria del alumno/a.

En los programas de entrenamiento de la competencia social en niños/as, estas habilidades muchas veces se olvidan porque parecen obvias y se dan por supuestas y sabidas por los niños y niñas. En ocasiones se consideran solo como conductas de formalidad, cortesía o buena educación y no se consideran o se olvidan. Pero en distintas investigaciones se constata su innegable contribución al éxito de las interacciones del niño/a y del adolescente. Estas habilidades por tanto, le van a ayudar a que se maneje y desenvuelva en su entorno social diario.

Las investigaciones en este campo señalan que los niños/as socialmente habilidosos sonrían, ríen y disfrutan cuando se relacionan con otras personas y establecen contactos (saludan, se despiden, se presentan) que resultan agradables para los otros.

Se incluyen habilidades muy sencillas como la sonrisa y la risa, conductas del protocolo social como son los saludos, las presentaciones y los favores, y un grupo de habilidades que hemos llamando cortesía y amabilidad que agrupa algunas de las conductas que, en el contexto social en que nos movemos, se utilizan, en las relaciones diarias para que sean amables, agradables y cordiales.

⁵⁸ Álvarez Pillado, A. (1990) *Habilidades sociales en educación infantil. Cuaderno de trabajo*. Madrid. Escuela Española.

⁵⁹ Monjas, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid. CEPE. (4^a Edición)

a.- La Sonrisa y la Risa, son conductas que acompañan en determinadas ocasiones a las interacciones que se establecen con otras personas. La sonrisa es una conducta no-verbal que generalmente precede los inicios de cualquier interacción y acompaña muchos de los contactos que tenemos con los demás. La risa señala que se está disfrutando y gozando de la interacción; indica que los *inter actores* lo están pasando bien, que se están divirtiendo.

Sonreír, fomenta una actitud de acercamiento o apertura en la relación con los demás, cuando un compañero/a nos sonríe es más fácil mantener el contacto que si por el contrario se muestra serio con nosotros.

b. Los Saludos son conductas verbales y no-verbales que generalmente preceden a las interacciones y suelen indicar que el niño/a reconoce, acepta y muestra actitud positiva hacia la persona a la que saluda. Generalmente son señales de que el niño/a ha advertido la presencia de la otra persona. Saludar, el hecho de decir buenos días, buenas noches, etc. además de ser un acto de cortesía puede servir como frase hecha para iniciar la conversación, muy útil para aquellos alumnos/as tímidos que les cuesta trabajo iniciar una conversación.

c. Las Presentaciones son conductas que se utilizan frecuentemente cuando nos relacionamos con otras personas. Sirven para darse a conocer o hacer que se conozcan otras personas entre sí. Consideramos distintos modos de presentación: (A) presentarse a sí mismo ante otras persona/s, (B) responder cuando eres presentado por otra persona y (C) presentar a otras personas que no se conocen entre sí. Estas conductas son muy importantes porque propician la iniciación de nuevas relaciones. Presentación, es una buena forma de conocer a los demás y que nos conozcan, en definitiva de hacer nuevos amigos/as.

d. Los Favores se contemplan en una doble vertiente de pedir y hacer un favor. Pedir un favor significa solicitar a una persona que haga algo por ti o para ti. Hacer un favor, implica hacer a otra persona algo que nos ha pedido. Parece que los niños/as que piden y sobre todo hacen favores de modo correcto, son queridos y aceptados por sus iguales. (Monjas, 1999). Favores, pedir y prestar ayuda a quién nos lo solicite o prestar nuestro material es una buena forma de interactuar con los demás.

e. Cortesía y amabilidad, si queremos conservar las relaciones mantenidas debemos de utilizar los patrones de cortesía, como, dar las gracias, hacer cumplidos, aceptar cumplidos, disculparse, saber pedir las cosas y atreverse a pedirlo, rechazar peticiones o respetar el turno de palabra en las conversaciones grupales.

1.3.5.- Habilidades para hacer amigos

El segundo grupo lo hemos denominado habilidades para hacer amigos y amigas; ya iniciada la interacción social, lo complicado es mantener esa relación y evitar que se rompa, por tanto hacer amigos/as debe ser una clave fundamental para evitar la exclusión de éstos. Dentro de este apartado consideramos las siguientes habilidades a desarrollar:

a. Reforzar a los otros: Debemos cooperar con los compañeros/as, compartir con ellos/as todo, defender al otro y apoyarlo de forma asertiva....

b. Unirse al juego con otros: Para que un alumno/a desarrolle su autoestima y autonomía le es imprescindible el juego, éste a su vez se convierte en un instrumento básico para hacer amigos/as, sus claves son las siguientes: saber cómo iniciar y plantear el juego, establecer las reglas, compartir el material como forma de inicio del juego, invitar a los compañeros/as al juego iniciado.

1.3.6.- Habilidades conversacionales

El tercer grupo lo hemos considerado habilidades conversacionales, que son aquellas, como su nombre indica, nos permiten mantener una conversación con nuestro interlocutor, ¿Cómo si no se va a relacionar un niño/a si no sabe conversar y mantener ésta? Por ello debemos desarrollar en el aula ciertas habilidades como son:

- a. Mantener y terminar una conversación
- b. Expresar tu opinión en grupo
- c. Saber cómo unirse a una conversación
- d. Respetar el turno de palabra
- e. Saber formular preguntas evitando la vergüenza

1.3.7.- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

El cuarto grupo que tenemos en cuenta según Álvarez (1990)⁶⁰ y Monjas (1999)⁶¹ denominado habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, podría llamarse de *Autoexpresión, Autoafirmación o Asertividad* ya que, dentro de ella, se trabajan contenidos que tradicionalmente se han incluido en el concepto de Asertividad. Entendemos por Asertividad la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Cuando los propios derechos se ven amenazados, se puede actuar de tres maneras distintas que son: pasiva, agresiva y asertiva. La persona pasiva, tiene sus derechos violados, es inhibida, introvertida, reservada, no consigue sus objetivos, se encuentra frustrada, infeliz y ansiosa ya que permite a los otros elegir por ella. Hay algunas personas que no defienden sus derechos a fin de no deteriorar las relaciones con la/s otra/s persona/s y adoptan conductas de sumisión esperando que la otra persona capte sus necesidades, deseos y objetivos; éstas son personas pasivas.

Las personas agresivas, por el contrario, violan los derechos de los otros, se mete en las elecciones de los demás, es beligerante, humilla y desprecia a los otros, es explosiva, impredeciblemente hostil y autoritaria. Sin embargo, la persona asertiva, elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. Concretamente el niño/a que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la meta es que los niños/as aprendan modos socialmente aceptables de expresar sus emociones y de recibir las emociones de los otros.

También que aprendan a defender sus derechos de forma asertiva (ni pasiva, ni agresiva), o respetando por tanto los derechos de los demás. Los niños/as tienen que aprender que, en las situaciones en las que no se tienen en cuenta sus derechos, tienen que actuar y hacerlo de forma asertiva.

⁶⁰ Álvarez Pillado, A. (1990) *Habilidades sociales en educación infantil. Cuaderno de trabajo*. Madrid. Escuela Española

⁶¹ Monjas, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid. CEPE. (4^a Edición)

Es preciso que capten que, aunque en determinadas ocasiones hay que “perder” y ceder de nuestros derechos en función de que no se deteriore la relación con la otra persona, ésta no puede ser la forma habitual de funcionar ya que, el niño/a que no defiende sus derechos y opiniones, resultará avasallado y amenazado por los demás y los otros se aprovecharán de él. En efecto, el niño/a que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, él se encontrará en descontento y se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente. Asimismo, el niño/a que defiende sus derechos y opiniones inadecuadamente, por ejemplo de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos/as.

Las numerosas investigaciones existentes en este campo demuestran claramente que los niños/as socialmente habilidosos y competentes tienen un buen autoconcepto y alta autoestima de ellos/as mismos/as, se dicen autoverbalizaciones positivas, se autoreforzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos. Autoinforman también de sentimientos positivos y agradables. Son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás. Expresan sus emociones y afectos de forma positiva y negativa de los demás. Por el contrario, los niños/as con problemas y dificultades de competencia social (entre ellos niños/as pasivos/as y no asertivos/as, los rechazados/as, los agresivos/as), generalmente presentan un autoconcepto negativo y baja autoestima y se dicen autoafirmaciones negativas ante la situación.

Autoafirman de más sentimientos de soledad e insatisfacción social, presentan niveles más altos de ansiedad social y más conductas depresivas y renuncian a reivindicar sus derechos o suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas. (Monjas, 1999)⁶²

Hemos considerado como un factor primordial el tema de la afectividad para evitar la exclusión social, un alumno/a que controle y exprese sus sentimientos tendrá más facilidad para relacionarse, así como desarrollará la sensibilidad de detectar las necesidades que puedan tener cualquier

⁶² Monjas, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS).Madrid. CEPE. (4^a Edición)

compañero/a que él considere que puede estar excluido en clase. Hemos destacado dentro de este grupo:

a. Autoafirmación positiva, son verbalizaciones positivas sobre uno mismo. Hacer autoafirmaciones positivas significa decir cosas agradables y bonitas que uno tiene, que uno ha logrado, cosas en las que se está esforzando. Las afirmaciones positivas pueden decirse a uno mismo (es el lenguaje interno, lo que uno se habla y se dice a sí mismo en distintas ocasiones) y pueden decirse ante otras personas cuando nos relacionamos con ellas. Pensar, hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño/a y favorece su autoestima positiva, lo cual contribuye a una adecuada interacción social con los demás.

En estas habilidades *se incluye también el aprendizaje de estrategias para disminuir las verbalizaciones negativas que uno se dice a sí mismo.* (Monjas, 1999)

Esta habilidad contribuye en general a mejorar la autoestima del niño/a; defender sus derechos, quejarse y expresar molestia o enfado, afrontar una crítica, pedir cambio de conducta a algún compañero/a si es preciso, saber aceptar bromas y saber decir que no.

b. Expresar y recibir emociones. Significa comunicar a otra/s persona/s cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca.

Para expresar una emoción es preciso poner en juego muchas habilidades entre las que resaltamos: la identificación de los propios sentimientos y emociones, la determinación de la causalidad de la emoción y la expresión propiamente dicha de la emoción, lo que supone utilizar expresión verbal adecuada y lenguaje corporal acorde.

Dentro de estas habilidades se aborda la expresión de sentimientos positivos y negativos, por eso un aspecto importante es la diferenciación de emociones y sentimientos positivos, agradables y placenteros (alegre, tranquilo, feliz, encantado, satisfecho, sonriente, cariñoso, confiado, amoroso, divertido) y emociones y sentimientos negativos, desagradables o

displacenteros (avergonzado, deprimido, enfadado, aburrido, atemorizado, nervioso, apenado, asustado, furioso, preocupado, disgustado, agresivo, ansioso).

A través de estas habilidades se trata de aprender también que ante una misma situación, los otros pueden tener sentimientos distintos a los propios, o con distinta intensidad, que existe un derecho de privacidad de las emociones y que se tiene derecho a sentir lo que se quiera, pero asumiendo la responsabilidad de los actos a los que llevan esos sentimientos.

Además se pretende identificar qué comportamientos propios hacen que las otras personas se sientan felices y alegres (por ejemplo diciéndoles algo agradable) o triste y enfadadas (por ejemplo insultándoles).

Recibir emociones significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas. También supone responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Para recibir adecuadamente las emociones de otras personas es preciso primeramente identificar las emociones y sentimientos en las otras personas y después responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal. Dentro de estas habilidades se tiene en cuenta tanto la recepción de emociones positivas, como negativas (Monjas, 1999)⁶³.

En definitiva *Saber* dar afecto o cariño a los demás.

c. Resolver el miedo a relacionarse. Esta iría relacionada directamente con aquellos alumnos/as que su timidez le impiden relacionarse con los demás.

d. Evitar el estrés y controlar sentimientos negativos como rabietas. En esta habilidad lo que se pretende desarrollar, es que los alumnos/as no tengan ansiedad de enfrentarse a una situación para ellos/as difícil, como puede ser acercarse a un alumno/a para formar pareja de trabajo o enfadarse por todo, o cada vez que él o ella considera que no se están cumpliendo las normas o reglas propuestas o que alguien no ha hecho algo o ha dejado de hacer algo que él quería o no realiza correctamente la actividad. En esta habilidad se pretende evitar que las rabietas, los enfados sin sentido o la sensación de angustia.

⁶³ Monjas, M^a. Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid. CEPE. (4^a Edición)

1.3.8.- Habilidades de solución de problemas

En el quinto grupo llamado habilidades de solución de problemas interpersonales se incluyen habilidades cognitivo-sociales que en la bibliografía se han identificado como más relevantes para resolver los conflictos que se plantean entre los niños/as y sus iguales. Estas son: Sensibilidad ante los problemas (Identificación y definición de sentimientos y problemas), Pensamiento Alternativo, Pensamiento Medios-Fin, Pensamiento Consecuencial y Pensamiento Causal.

Estamos de acuerdo con Vizcarra (2004)⁶⁴ cuando comenta que la resolución de conflictos, se convierte en uno de los pilares de la formación en las habilidades sociales, se van a establecer acuerdos, pactos y la resolución de conflictos se va a realizar en la mayoría de los casos a través de mediadores de conflictos. Un conflicto es *“el enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, ...es un enfrentamiento a causa de un desacuerdo en relación con actuaciones e ideas”*. Casamayor y cols. (2000)⁶⁵

Paniego (2000)⁶⁶ define que *“el conflicto es necesario para madurar tanto cognitiva como afectivamente, y que tanto las personas como los grupos deben pasar por unas fases: desde una situación estable, se sufre un conflicto como una realidad incompatible como nuestra forma de pensar, sentir o actuar, y se reelabora el modelo afectivo, cognitivo o conductual de manera que se le den cabida a los fenómenos incompatibles en el modelo anterior”*. Los conflictos no suelen ser resultado tanto de las diferencias entre los intereses de los implicados, como de la mala gestión de las tensiones y de la convivencia, a los que no se le da una solución adecuada. Vinyamata (2003: 17)⁶⁷ por su parte considera que *“el conflicto, no es malo, es imprescindible para madurar y*

⁶⁴ Vizcarra, M. T. (2004) Serie Tesis Doctorales *“Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales”*. Universidad del País Vasco.

⁶⁵ Casamayor, Gregorio (coord.) (1998) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Graó.

⁶⁶ Paniego, José Ángel (2000) ¿Cómo podemos educar en valores: métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias?. *Contextos educativos: Revista de educación*, Nº 3, 2000, pág. 197-198.

⁶⁷ Vinyamata, Eduardo (2003) Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata (coord) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. GRAO.

Se trata de una recopilación de artículos de autores de distintas disciplinas (pedagogía, psicología, sociología) que tienen en común sus estudios y experiencia en conflictología. Ofrecen un marco teórico que sitúa la conflictología en el mundo actual, y varios de los artículos exponen sus aplicaciones a la educación.

para aclarar las cosas que no lo estuvieran, lo bueno y lo malo es la manera de regular los conflictos”.

Alzate (2003: 51-52)⁶⁸ coloca los conflictos en una pirámide, en la que la base se encuentran los conflictos potenciales, que no llegarían a darse si la estructura escolar estuviera organizada de manera más democrática, resuelven con sus habilidades de resolución de conflictos, en la siguiente estarían los conflictos resueltos por mediación y en la cúspide de los conflictos gestionados por un adulto. Estamos identificados con Alzate (2003) cuando opina que *“debe cambia la estructura de la escuela, sus principios y sus valores, para que se llegue a un marco escolar en el que sean posibles los programas curriculares de resolución de conflictos, y este cambio debe basarse en el comportamiento responsable de los escolares”.*

Atendiendo a D’Zurilla y otros (1993)⁶⁹ establecen una terapia de resolución de problemas que tiene como objetivo fundamental modificar la manera en que los sujetos abordan las situaciones conflictivas, cuando no encuentran una solución satisfactoria, buscando soluciones alternativas. Estos autores proponen las siguientes fases: orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generalización de las soluciones alternativas, toma de decisiones y ejecución y verificación de la ejecución.

Defienden que para que haya una adquisición de la competencia social, es necesario introducir elementos cognitivos para conseguir el autocontrol y conseguir generalizar los programas de resolución de conflictos. En realidad, se basa en la disminución de la impulsividad (autocontrol de Hellison) y en lograr una mejor evaluación de las consecuencias que pueden derivarse de un conflicto. Cuando un individuo tiene capacidad para resolver los conflictos, su competencia social aumenta y además lo percibe inmediatamente. Los componentes del proceso de solución de problemas son:

➤ *Orientación hacia el problema:*

- Percepción del problema. Ver el problema en la situación que se produce.
- Atribución del problema. Valoración del problema.
- Compromiso y tiempo de esfuerzo.

⁶⁸ Alzate Sáez de Heredia, R. (2003) Resolución del conflicto. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (coord). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. GRAO.

⁶⁹ D’Zurilla, Thomas J. (1993) *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque de la intervención clínica*. Bilbao. DDB.

➤ *Definición y formulación del problema:*

- Recolección de información relevante sobre el problema basado en hechos.
- Clarificación de la naturaleza del problema.
- Establecer una meta realista de solución de problema.
- Reevaluar el significado del problema para el bienestar personal y social.

➤ *Generalización de soluciones alternativas:*

- Principio de cantidad. Cuantas más soluciones alternativas se contemplen, habrá más probabilidad de solucionar el problema.
- Principio de aplazamiento del juicio. Una persona proporciona más y mejores soluciones si la evaluación no tiene que ser inmediata.
- Principio de variedad. Cuanto más variadas sean las respuestas alternativas que se busquen, habrá mas ideas de buena calidad (que sean relevantes, específicas y realistas).

➤ *Toma de decisiones:*

- Anticipación de los resultados de la solución.
- Evaluar, juzgar y comparar los resultados de la solución.
- Preparar un plan para la solución.

➤ *Ejecución y verificación de la solución:*

- Realización de la conducta de solución.
- Autoobservación de la conducta y/o del resultado.
- Autoevaluación, comparando el resultado actual con el resultado esperado.
- Autorreforzamiento.
- Si el resultado no es adecuado, investigar el proceso y hacer los cambios necesarios para llegar a un resultado satisfactorio.

Mahoney (1981), citado por Vallés y Vallés (1996)⁷⁰ quienes por su parte, dicen que saber resolver los problemas es una ciencia personal (SCIENCE) que se basa en poder aplicar las siguientes fases: S (Specify), especificar el problema; C (Collet), recoger información; I (Identify) identificar las causas; E (Examine) examinar las soluciones; N (Narrow) Delimitar y

⁷⁰ Vallés Arandiga, Antonio y Valles Tortosa, Consol (1996) *Las habilidades sociales en la escuela .Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.

experimentar la solución; C (Compare) comparar los resultados y E (Extend) ampliar, revisar o reemplazar la solución.

Alzate (2003: 51-52)⁷¹ propugna que los programas curriculares de resolución de conflictos se centrarán en: programas de mediación entre compañeros/as, que se basen en la transformación de la relación pedagógica, y con una intervención en el clima escolar, que implique a los protagonistas de los centros escolares, como son, los escolares, el profesorado, la dirección de los centros, y las madres y padres. Y así, este autor nos dice: *“los intentos por cambiar la enseñanza, si no van acompañados de cambios del sistema, que es el que permite que los intentos tengan éxito o no difícilmente obtendrá los resultados deseados”*.

Siguiendo el modelo de Hellison (2001)⁷², se establecerían una estrategias, tales como, el reconocimiento de faltas, cambios de tipos de juego ofensivo y defensivo, según sea la presión del contrario (modificación de normativa, aplicar normas blandas mas permisivas, que den más posibilidades a todos/as), utilizar el tiempo de reflexión para resolver problemas, utilizar *“time out”*, banco de resolución de problemas, tribunal de jugadores...

Becoña (1993)⁷³ nos habla de la solución de conflictos como *“el proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual el individuo, o un grupo, identifica o descubre los medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentran en la vida de cada día. Este proceso incluye la generación de soluciones alternativas...”* Establece una serie de conductas para resolver los conflictos que son:

- Descubrir los sentimientos de los demás ante el conflicto.
- Comprender a los demás.
- Respetar las ideas y las actitudes.
- Intentar que los demás nos entiendan.
- Ser amable.
- Pedir disculpas.
- Buscar soluciones.

⁷¹ Alzate Sáez de Heredia, R. (2003) Resolución del conflicto. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (coord). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. GRAO.

⁷² Hellison, Donald (2001) Enseñando la responsabilidad personal y social. Seminario de de trabajo organizado por la UPV, Diputación Foral de Guipúzcoa, y el departamento de psicología de la universidad de Valencia.Valencia y San Sebastián .Octubre de 2001. (En prensa, material policopiado)

⁷³ Becoña, Elisardo (1993) Técnicas de solución de problemas. En Labrador, F.J.; Cruzado,J.A.; y Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid. Pirámide (9ª edición, 2002. pp 710-743)

- Para evitar conflictos evitar pensamientos inadecuados de los demás.

Cuando Hellison (1978, 1991, 1995, 1998)⁷⁴ trata la resolución de conflictos establece unas determinadas rutinas para aplicar en cada ocasión, éstas son:

- Se les debe dar la opción de entrar y salir del juego, cuando se producen conflictos o cuando se enfadan. Se les da la opción de rectificar, se trabaja con ellos para que mejoren su comportamiento. (sit-out)
- Ante cualquier respuesta negativa, se les da un tiempo para pensar, se le da un tiempo para que reflexione sobre el sentido que tiene su actuación. Se le da la opción de retirarse para que vuelva después.
- Establecer entre el entrenador profesor/a y el alumno/a un plan para modificar las conductas no deseadas, si este plan no funcionara, se establecería un 2º plan diferente al anterior. Se puede realizar planes personales de cambio de conducta, donde se escribirá sobre el cambio de comportamiento ante una conducta no deseada.
- Cuando se comete una injusticia, o se tiene una actuación incorrecta, se le da la posibilidad de rectificar su conducta y de pedir perdón. Las conductas inadecuadas debe ser compensadas y deben satisfacer a la persona agraviada, de tal manera que puedan negociar entre ellos.
- Tiempos muertos, tiempo para reconocer y resolver conflictos, cuando establece tiempos muertos o “*time out*” para la resolución de conflictos deben seguirse los siguientes pasos: Cuando alguien se enfada se debe parar el juego para que cambie de actitud, decirle, que salga fuera y que cuando se calme vuelva a entrar.
- Banco de problemas, son ellos los que hablan del problema y lo resuelven, siempre se realizará con ayuda de un profesor/a.
- Si no hubiera solución se buscarían mediadores a los conflictos, se establece una especie de jurado con tres compañeros/as o “*tribunal deportista*” (en la mejor parte de los casos, los propios

⁷⁴ Hellison, Donald (1978, 1991, 1995, 1998 (1978) *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washintong, D. C.:AAHPER.

- (1991) *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL. Human Kinetics
- (1995) *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois. Human Kinetic
- (1998) *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois. Human Kinetic. (2ª edición)

compañeros/as son más duros entre ellos, que lo que sería el propio profesor/a).

- Si el problema no se resuelve, se establece un plan de emergencia, es un plan operativo, donde se toma una decisión drástica, generalmente se echa a suertes, la finalidad es no dejar que se alarguen las discusiones.
- Evaluaciones recíprocas, se buscan también situaciones de empatía intentando comprender la actuación del otro, poniéndose en su lugar. Se habla de lo que les ha gustado, de lo que no les ha gustado, de cómo ha resuelto sus problemas, se realizan evaluaciones recíprocas sobre su actuación y la de los demás.
- La ley básica de respeto: *“tratar a los demás como desearías ser tratado”*.

Casamayor y cols. (2000)⁷⁵ opinan que no se puede resolver un conflicto, sin que haya un diagnóstico previo, se debe ver los motivos de las conductas que provocaron el conflicto, las situaciones, los distintos puntos de vista de las personas implicadas, cuándo se produce, qué repercusiones tiene... y en función de esto, pensar en vías para solucionarlos. La atención se debe centrar sobre los protagonistas del conflicto y sobre los afectados, sobre los espectadores y sobre las causas que lo originan. Los conflictos pueden resolverse por negociación, si cada una de las personas enfrentadas cede un poco de terreno, reconociendo no tener toda la razón, aceptando la legitimidad de los intereses del otro, y buscando los puntos de acuerdo que permitan un consenso para seguir trabajando juntos. Es imprescindible que en los centros escolares, se aprenda a resolver conflictos, pero para ello, debe haber una educación en habilidades sociales, que ayuden a los formadores a afrontar situaciones difíciles, tal y como defienden la mayor parte de los autores, entre ellos Monjas y de la Paz (1993)⁷⁶; Becoña (1993)⁷⁷; Vallés y Vallés (1996)⁷⁸; Moraleda (1998)⁷⁹ y Trianes y cols. (2000)⁸⁰. Para que se solucionen los problemas el formador/a debe dejar al escolar que se exprese con sus propias palabras, evitar los juicios previos, informarse sobre la situación, evitar las

⁷⁵ Casamayor, Gregorio (coord.) (2000) *Cómo dar respuesta a los conflictos* (4ª edición) Barcelona. Grao.

⁷⁶ Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa,

⁷⁷ Becoña, Eduardo (1993) Técnicas de solución de problemas. En Labrador F.J., Cruzado J.A.; y Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid. Pirámide. (9ª edición, 2002)

⁷⁸ Vallés Arandía, Antonio. y Valles Tortosa, Consol (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.

⁷⁹ Moraleda, Mariano (1998) *AECS: Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid. TEA.

⁸⁰ Trianes, María Victoria y otros (2000) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide. (2ª edición, 1ª edición 1997)

interpretaciones subjetivas, mantener la comunicación con el escolar y preguntarle por la corrección de su actuación, cómo hubiera reaccionado él si las circunstancias estuvieran invertidas, buscar soluciones posibles e integradoras, pedir disculpas sinceras, ver las consecuencias positivas de intentar solucionar el problema.

Coincidimos con Goleman (1996: 388)⁸¹ cuando afirma que, “*lo que normalmente acaba siendo un conflicto, comienza siendo un problema de comunicación, una conclusión precipitada que lleva a devolver un mensaje que resulta difícil de escuchar*”. Por tanto, más fácil que resolver conflictos, es resolver los desacuerdos y los resentimientos. Se trata de clarificar la sensación de identidad del niño/a, y mejorar las relaciones que mantiene con los demás. Para ello, se debe controlar las emociones, comprender lo que hay detrás de cada sentimiento, aprendiendo a manejar la ansiedad, la ira, la tristeza, y asumiendo la responsabilidad de nuestras propias decisiones y de nuestras acciones, para buscar una solución de compromiso. Paniego (2000: 201)⁸² propone unas pautas para enfrentarse a los conflictos: generar el clima adecuado, buscar la distensión y un lugar tranquilo, hablar cuando haya tiempo suficiente. Ver los objetivos de cada parte, y los obstáculos que encuentran, así como, las razones que tienen para obrar así. Observar los sentimientos ante el conflicto, las posturas adoptadas y cómo lo ven las personas externas a él.

Definir los puntos de coincidencia y deshacer las percepciones erróneas. Ver la posibilidad de mediar en el conflicto. Observar los marcos normativos u otras informaciones disponibles acerca de los derechos de cada uno. Generar propuestas de regulación del conflicto, analizar todas las opciones sin críticas. Analizar las propuestas, aspectos negativos y positivos, las actitudes que generará cada propuesta, y los cambios que se pueden hacer sobre la propuesta para que sea más válida. Delimitar las responsabilidades, qué hay que cumplir y en qué plazo. Evaluar la toma de decisiones. Para desarrollar la habilidad en la solución de problemas interpersonales. Moraleda (1995)⁸³ propone:

- 1.- Sensibilizar a los niños/as para fijarse en los detalles, y no precipitarse en dar la solución.

⁸¹ Goleman, Donald (1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos

⁸² Paniego, José Ángel. (2000) ¿Cómo podemos educar en valores: métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias?. *Contextos educativos: Revista de educación*, Nº 3, 2000, págs. 197-198

⁸³ Moraleda, Mariano (1995) *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia. Promolibro.

- 2.- Enseñarles a establecer hipótesis sobre las causas de los problemas interpersonales.
- 3.- Enseñarles a evaluar las estrategias para encontrar una solución, y crear soluciones alternativas a un problema.
- 4.- Evaluar las consecuencias de las acciones y las posibilidades de poder llevarlas a cabo.
- 5.- Reflexionar sobre las soluciones elegidas.
- 6.- Responsabilizarse de las soluciones elegidas y de sus resultados y consecuencias.

En cualquier caso y para solucionar un conflicto se necesita desarrollar unas habilidades básicas: saber comunicarse adecuadamente, saber negociar y no *“malinterpretar lo que dice el otro”*, controlar la agresividad y la emocionalidad, empatía ser capaz de ponerse en el lugar del otro, creatividad y ruptura de prejuicios, mostrar un talante abierto, buscando nuevas soluciones. Paniego (1999)⁸⁴ opina que se deben atender de las relaciones, hay que saber entender y escuchar, diferenciar entre lo que la gente dice y hace, aprender a ser afirmativo, adiestrarse en la cooperación y en la negociación de compromisos, tomar conciencia de las necesidades de los amigos/as, de cómo se sienten los amigos/as, al ser molestados y de cómo se pueden compartir los sentimientos con nuestros amigos/as.

Este hecho da la posibilidad de buscar nuevas soluciones, intentando minimizar las diferencias.

Los mediadores de conflictos: se trata a través de estas figuras, regular los conflictos de manera positiva, para poder encarar de forma positiva otros posibles problemas, se recurre a ellos, cuando surge un problema que no se soluciona rápidamente. Es necesario que los mediadores de conflictos hayan trabajado sobre las habilidades sociales de autocontrol, habilidades de comunicación y superación de prejuicios...) Sus resoluciones deben ser aceptadas por otras instancias (profesores, padres...). Se busca encontrar acuerdos aceptados por las partes, generando soluciones más estables y mejorando las relaciones interpersonales. El diálogo se utiliza para buscar soluciones, y para que las personas implicadas en el conflicto aprecien el valor del diálogo y la tolerancia, excluyendo respuestas agresivas. Se educa en la solución de conflictos para el futuro, consiguiendo los implicados mayor confianza en sí mismos, y gran capacidad para enfrentarse a las situaciones, aunque esto estará en función de la eficacia por solucionar el conflicto.

⁸⁴ Paniego, José Ángel (1999) *Como podemos educar en valores*. Madrid. Editorial CCS.

En un principio, es importante la figura del adulto, pero poco a poco se debe tender a que la solución venga de los iguales, sin perder de vista, cuál ha sido la solución al conflicto. Para que la labor de los mediadores tenga éxito, se debe trabajar sobre la capacidad de comunicación en pequeño y gran grupo, con autocontrol, guardando los turnos de palabra, controlando las emociones. Conseguiremos mayor razonamiento moral, mayor integración del grupo, mayor desarrollo afectivo y de la autoestima, mayor desarrollo lingüístico, mayor autonomía, y capacidad de resolver los conflictos en otras áreas de la vida. Becoña (1993)⁸⁵; Vallés y Vallés (1994)⁸⁶; Hellison (1998)⁸⁷ y Paniego (2000)⁸⁸.

Goleman (1996: 402-405)⁸⁹, cita a Lantieri creadora del Resolving Conflict Creatively Program, que tienen un enfoque hacia la prevención de las peleas, haciendo ver al alumnado que hay muchas alternativas de respuesta que no son ni la agresividad, ni la pasividad. Recuerdan positivos, plantean situaciones ficticias a resolver teniendo en cuenta a las dos partes inmersas en el conflicto, dando soluciones que tengan en cuenta ambas perspectivas, a través del brainstorming.

Se habla sobre conflictos que surgen más allá de las aulas, para formar mediadores de conflictos, para que puedan expresar sus comentarios haciendo sentir su imparcialidad a las dos partes implicadas en el conflicto. Les invitan a sentarse y explicar sus sentimientos, sin herir, ni injuriar, repitiendo lo que ha dicho el otro al fin de afirmar que se le ha escuchado, y concluyendo con la

⁸⁵Becoña, Eduardo (1993) Técnicas de solución de problemas. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado; y Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid. Pirámide. (9ª edición, 2002)

⁸⁶ Vallés Arándiga, Antonio y Vallés Tortosa, Consol (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales I. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos*. Madrid. Método EOS. (4ª Impresión)

⁸⁷ Hellison, Donald (1998) *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport* Champaign, Illinois:Human Kinetic.(2ª edición).

⁸⁸ Paniego, José Ángel (2000) ¿Cómo podemos educar en valores: métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias?. *Contextos educativos. Revista de educación*, nº 3, 2000, págs. 197-198.

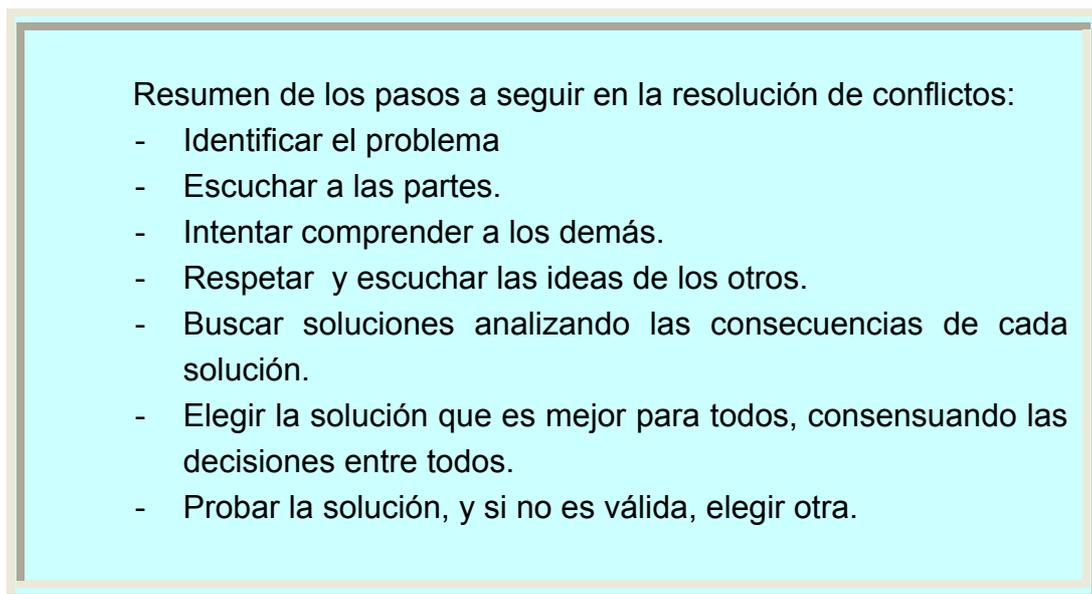
⁸⁹ Goleman, Donald (1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos

Linda Lantieri, la creadora del Resolving Conflict Creatively Program y directora del centro nacional de Manhattan considera que este enfoque tiene una misión que trasciende con mucho la mera prevención de las peleas. Según su autorizada opinión: «el programa enseña a los estudiantes que, además de la pasividad y de la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Nosotros les mostramos la inutilidad de la violencia y la sustituimos por habilidades concretas. Así, los niños aprenden a afirmar sus derechos sin necesidad de recurrir a la violencia. Estas son habilidades útiles que perduran toda la vida, y no sólo para aquellos que se muestren más proclives a la violencia».

firma de un acuerdo. Para evitar la violencia es tan importante saber dominar la cólera como saber lo que uno intenta observar cuando un compañero/a es hostil y cuando la hostilidad proviene de uno mismo.

Las características de los mediadores de conflictos son: deben dejar claro que no apoyan a ninguna de las partes, deben buscar un estado anímico de calma, deben intentar clarificar las aportaciones de cada uno de las partes (comprendiendo y aclarando lo afirmado por cada interlocutor), deben interpretar y aclarar cada postura, aportarán propuestas de consenso, buscando propuestas justas que puedan ser aceptadas por ambas partes, buscar que lleguen a acuerdos con las nuevas propuestas, no debe dar la razón, ni quitarla, ni juzgar, no debe diagnosticar, ni moralizar, debe analizar el problema e intentar buscar soluciones.

Estamos de acuerdo con Paniego (2000)⁹⁰ al resumir los pasos para la resolución de conflictos:



Resumen de los pasos a seguir en la resolución de conflictos:

- Identificar el problema
- Escuchar a las partes.
- Intentar comprender a los demás.
- Respetar y escuchar las ideas de los otros.
- Buscar soluciones analizando las consecuencias de cada solución.
- Elegir la solución que es mejor para todos, consensuando las decisiones entre todos.
- Probar la solución, y si no es válida, elegir otra.

Cuadro II.2.- Resumen de los pasos a seguir en la resolución de conflictos

Resumiendo diremos que hay otras habilidades alternativas a la agresividad como son:

- Pedir permiso
- Compartir cosas, sensaciones y sentimientos
- Ayudar a los demás

⁹⁰ Paniego, José Ángel (2000) *Como podemos educar en valores*. Madrid. Editorial CCS

- Aprender a negociar, a consensuar, a llegar a acuerdos
- Recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles
- Defender nuestros derechos cuando los veamos amenazados
- Responder a las bromas cuando proceda
- Rehuir las peleas, dialécticas y físicas

Estas habilidades, en opinión de autores que han trabajado este tema en profundidad, tales como Spivack y Shure (1974)⁹¹; Butler, Meichenbaum y Gruson (1981)⁹²; Camp y Bash (1981)⁹³; Pelechano (1984)⁹⁴; Rubin y Krasnor (1986)⁹⁵ y Monjas y de la Paz (2000)⁹⁶.

Trianes y cols. (2000)⁹⁷ consideran que estas habilidades no son una faceta de la inteligencia, que aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo, se aprenden a través de la experiencia con otros significados, especialmente los iguales y son un antecedente de, y no solamente un resultado del ajuste social. Según los citados autores, la capacidad de un niño/a para resolver problemas interpersonales cognitivos, es un importante mediador de su ajuste comportamental y social.

Parece ser que el Pensamiento Alternativo es el predictor más consciente del ajuste de los niños/as de cuatro o cinco años, y éste junto con el Pensamiento Medios-Fin lo es desde la infancia media hasta la adolescencia.

En la investigación en este tema se evidencia que los niños/as socialmente hábiles generan más alternativas de solución y estas son más relevantes y prosociales ya que utilizan medios no agresivos para la solución de los conflictos (compromiso, negociación, persuasión, ignorancia del otro).

El objetivo general que se plantea en este área es que el niño/a aprenda a solucionar por él mismo, de forma constructiva y positiva, los problemas

⁹¹ Spivack, G. y Shure, M. (1974) *Social adjustment of young children: acognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco Jossey. Bass.

⁹² Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (1981) Toward a conceptual model of social competence. In *JD Wine & MD Smye (Eds), Social competence (pp. 37-53)*.

⁹³ Camp Bonnie, W. y Bash, Mary A. (1981) *Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia*. Valencia. Promolibro

⁹⁴ Pelechano Barberá, Vicente (1984) *Inteligencia social y habilidades interpersonales*. Madrid. Congreso Internacional sobre Evaluación Psicológica.

⁹⁵ Rubin, K. H., y Krasnor, L.R. (1986) Social cognitive and social behavior perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 1-68). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

⁹⁶ Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa,

⁹⁷ Trianes, María Victoria y otros (2000) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide. (2^a edición , 1^a edición 1997)

interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños/as. Entre los objetivos específicos que se pretenden lograr están: entendimiento de las situaciones problemáticas, mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, consideración de los problemas desde la perspectiva de las otras personas y no solo desde el propio punto de vista, generación de mayor número de soluciones alternativas y más prosociales, mejor previsión de las consecuencias de los actos, mejor planificación de pasos para llegar a la meta, mayor conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los conflictos y mayores expectativas de solución exitosa de la situación conflictiva.

Los problemas interpersonales son conflictos entre los/as niños/as y sus iguales (amigos/as, compañeros/as, hermanos/as...) y adultos (padres, profesores). Al hablar de problemas nos referimos a los incidentes surgidos entre las personas en sus relaciones cotidianas.

En la vida diaria se pueden tener problemas con los iguales (del mismo sexo y de otro sexo; con niños/as de la misma edad, más pequeños/as y mayores; con un niño/a individual, con un grupo...) y con adultos (conocidos, desconocidos, con poder y autoridad). Aquí nos vamos a referir a los problemas entre iguales, los principales son:

- (a) De aceptación, rechazo o negativa. Por ejemplo, alguien ha roto las reglas del juego y no es aceptada la situación.
- (b) De agresión, ataque físico y/o verbal, molestia, provocación, imposición, impedimento, presión de grupo, amenazas, abuso. Son ejemplo: un alumno/a quiere imponer sus propias reglas en el juego y los demás no lo aceptan y se enfadan.
- (c) De apropiación y/o deterioro de las pertenencias, propiedades y objetos personales. Los siguientes son problemas, de este tipo: un compañero/a coge una pelota sin permiso y se la devuelve estropeada. El profesor/a ha repartido el material y el compañero/a quiere el balón de otro porque está más inflado.
- (d) Otros tipos de problemas son los de acusación, inculpación injusta, abuso, violación de los derechos, apuros y necesidad de ayuda. Como muestra están los siguientes: un compañero/a acusa de robar, romper o decir una mentira a otro (cosa que no ha hecho).

Solucionar problemas interpersonales supone un proceso por el que uno/a mismo/a llega a resolver situaciones conflictivas con otras personas. Este

proceso comprende: identificar el problema, buscar muchas soluciones, anticipar las consecuencias de esas soluciones, elegir una solución y por fin poner en práctica la solución elegida. De alguna manera en las habilidades de esta área, se ha querido contemplar la secuencia para resolver conflictos interpersonales. La estrategia general para solucionar un problema interpersonal contempla los siguientes pasos:

1. Controlar el impulso inicial
2. Identificar y definir el problema
3. Buscar muchas alternativas de solución
4. Anticipar consecuencias para cada solución prevista
5. Elegir una solución
6. Poner en práctica y probar la solución elegida
7. Evaluar los resultados obtenidos

Cuando se tiene un problema interpersonal (iniciado por uno mismo/a o iniciado por otro/a), es necesario detenerse y pensar antes de actuar, controlar ese impulso inicial que nos lleva a actuar, a hacer algo, rápidamente. Sobre todo cuando son problemas de agresión, provocación, que generan ira, enfado o agresividad, es importante pararse un segundo, detenerse y pensar antes de actuar. Es necesario una estrategia de auto-control (contar hasta diez, hacer tres respiraciones profundas, darse autoinstrucciones para mantenerse calmado y tranquilo, relajación, imágenes agradables, contar hacia atrás).

Tendremos muy en cuenta las aportaciones de Monjas y de la Paz (1993)⁹⁸ para nuestra investigación, en la que estamos de acuerdo con que en muchas ocasiones el alumnado no sabe relacionarse, porque no sabe solucionar las pequeñas disputas que existen entre los compañeros, el alumnado que se enfada continuamente suele estar excluido del resto, por eso debemos desarrollar en él este tipo de habilidades; hemos identificado dentro de este grupo, las siguientes habilidades:

a. Identificar el problema, significa reconocer que existe una situación conflictiva con otra/as persona/as y supone además, delimitar, describir y especificar exactamente cual es el problema. También es necesario delimitar la meta o el objetivo que se quiere lograr. Para identificar y definir el problema es preciso, en primer lugar, reconocer que existe un

⁹⁸ Monjas, M^o Inés y de la Paz, Balbina (1993) *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Salamanca. Trilce

problema, entender la situación problema y determinar la responsabilidad propia y ajena en el conflicto. Darse cuenta de que puede y debe hacerse algo para solucionarlo. Esto es la sensibilidad interpersonal. En segundo lugar hay que formular, delimitar y describir el problema. Saber exactamente cuál es el problema. Poner el problema en palabras: ¿Qué ocurre en esta historia, situación o problema?, ¿Qué ha pasado?. En tercer lugar es necesario identificar las emociones y pensamientos propios y de los otros en esa situación problema. Por último hay que reconocer la causalidad. ¿Por qué, cuál es el motivo o la causa que ha provocado esta situación?, ¿Qué piensas tú que causó el problema?. Se trata de descubrir qué puede haber pasado antes para que ocurra ese problema. Es el darse cuenta que la forma en que uno siente y actúa, ha podido estar influida por cómo sienten y actúan otros y a su vez puede haber influido en la forma de sentir y actuar de otros. En conclusión que el alumnado sepa lo que ha pasado y cómo ha sucedido.

b. Buscar soluciones democráticas, cuando se tiene un conflicto con otra persona, consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene planteado. Es el Pensamiento Alternativo. Los niños/as, generalmente tienen pocas estrategias de solución de conflictos interpersonales y los resuelven fundamentalmente de modo agresivo o pasivo. Por lo tanto es necesario que se le estimule para que piensen en muchas soluciones al problema (cuantas más, mejor). Como se ha señalado anteriormente el Pensamiento Alternativo está muy relacionado con la competencia interpersonal y los resuelve fundamentalmente de modo agresivo o pasivo.

En definitiva es necesario buscar soluciones de ambos lados para evitar mayores conflictos y zanjar el problema.

c. Controlar los sentimientos, a veces los sentimientos de ira y venganza son inevitables, el enfado, las caras largas, pataletas, golpes con el suelo o pared, empujar a alguien, llorar, chillar, todas estas formas de expresar los sentimientos es necesario controlarlos, por tanto hay que proporcionar al alumnado alternativas para no sufrir tanto cuando existe un problema, como hemos comentado, contar hacia atrás, respirar hondo, hacerle ver que así no se soluciona nada...

d. Anticipar consecuencias de sus actos. Han de saber que puede ocurrir si ellos actúan de forma inadecuada.

Cuando tenemos planteado un problema interpersonal, consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás y considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Se trata de reflexionar y pensar lo que posiblemente sucederá después de poner en práctica cada alternativa de solución, qué posibles consecuencias tiene cada solución. Hay que favorecer que el niño/a tenga en cuenta las consecuencias (positivas y negativas) para ellos/as mismos/as y para las otras personas que intervienen en el conflicto. Hay que acostumbrar al alumnado a que se ponga en el lugar del otro.

e. Elegir y probar una solución, cuando tenemos planteado un problema interpersonal, implica evaluar cada alternativa de solución prevista y determinar que solución se pone en práctica. Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada, es necesario hacer una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar los pros y contras teniendo en cuenta criterios como los siguientes: las consecuencias anticipadas de cada alternativa, el efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo (¿Cómo me voy a sentir yo?) , el efecto que cada alternativa va a tener en los otros (¿Cómo se van a sentir?, ¿Se respetan o se lesionan sus derechos?, ¿Es una solución justa?), las consecuencias para la relación con esa/s persona/s a corto plazo y largo plazo, la efectividad de la solución (¿Es una solución que acaba con un problema?, ¿Crea otros nuevos problemas?). En definitiva, hay que elegir una solución que sea segura, equilibrada, justa, efectiva, que tenga en cuenta los sentimientos de todos los implicados y donde los participantes se encuentren bien.

Probar la decisión elegida implica planificar la puesta en práctica de la solución, es decir, planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta y cómo se pueden salvar. Es el Pensamiento Medios-Fin o Pensamiento Planificador. Después de puesta en práctica la solución, es preciso que los niños/as se acostumbren a evaluar los resultados obtenidos. Si estos resultados han sido efectivos, se termina el proceso; si no han sido efectivos es necesario poner en práctica otra de las soluciones posibles siguiendo el mismo proceso señalado (planificar paso a paso, prevenir obstáculos, etc.) o iniciar un nuevo proceso buscando otras alternativas

de solución tendremos en cuenta las aportaciones de Monjas y de la Paz (2000)⁹⁹ cuando expresan:

- *Evitar problemas y peleas* con los demás. En esta habilidad lo que se pretende es concienciar al alumno/a que las peleas no conducen a ningún sitio y que siempre es mejor evitar una discusión y que si es preciso hablar de un tema porque ha habido un mal entendido, no es necesario dramatizar ni llegar al contacto físico derivado del sentimiento de venganza.
- *Evitar irse del contexto del problema*, evadir el problema o abandonar e irse del lugar donde ha sucedido. En algunas ocasiones es recomendable abandonar el lugar lo que llamamos tiempos fuera, o un tiempo alejado del contexto del problema, pero para trabajar con niños/as en la mayoría de los casos es necesario permanecer en el mismo contexto, atajar el problema, no huir de él y buscar una solución, si el alumno/a abandona el lugar no resolverá el conflicto y se quedará con sentimientos negativos guardados que no le beneficiarán, por ello sería conveniente permanecer en el lugar para zanjar y no huir de los problemas, pues huyendo de los problemas no se resuelven. En este caso es necesario la intervención de un adulto o de un menor que haga de mediador entre las dos partes o al menos sea capaz de llamar la atención al alumno/a que desea abandonar el lugar para que no lo haga y zanje la situación. Si es verdad que en casos extremos de agresividad con contacto lo mejor sería abandonar el contexto y posteriormente cuando la situación se tranquilice volver a retomar el tema.

Lo que pretendíamos hacer ver con esta habilidad es que se ha de evitar huir de los problemas sin buscar una solución.

Un aspecto muy importante en todo el proceso de entrenamiento de habilidades para resolver problemas cognitivo-sociales es el papel del adulto, por lo que seguidamente lo abordamos.

Es el niño/a, y no el adulto (ya sea el profesor, el padre o la madre), el que tiene que solucionar los conflictos; el adulto le enseña “*como*” pensar (no “*que*” hacer) en las situaciones problemáticas, le ayuda, le orienta y guía para que él/ella solo/a resuelva los problemas. Cuando un niño/a busca y descubre

⁹⁹ Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

sus propias alternativas de solución, hay más probabilidades de que las ponga en práctica que si el adulto le dice lo que tiene que hacer. El adulto tiene que adoptar una estrategia de diálogo constante de forma que estimule y propicie el que el niño/a, por él/ella mismo/a, solucione sus problemas. Establece un diálogo con el niño/a y le hace preguntas sobre la situación problemática y el niño/a va clarificando para sí mismo el problema. El padre/ madre o profesor/a no tiene que decir al niño/a lo que tienen o no que hacer (*"Tu no te dejes pegar: si te dan defiéndete"*), ni lo que esta bien y lo que no está bien para solucionar el problema del niño/a. Tampoco tienen que ofrecer al niño/a la solución ya hecha (*"Vete y quítale tu su pelota"*). Es el niño/a es el que tiene que resolver el problema. En definitiva, el adulto solo provee de preguntas y guía y orienta la emergencia de soluciones al problema.

La persona mayor ayuda a que el niño/a formule un problema y determine su responsabilidad en el conflicto, le incita para que se ponga en el lugar del otro, le estimula para que descubra las causas del problema, le estimula a que genere alternativas y le ayuda para que anticipe las consecuencias que sus acciones tienen en los sentimientos y conductas de los otros.

Las siguientes preguntas son ejemplos de las que el adulto puede hacer al niño/a para conseguir los objetivos señalados: ¿Qué ha pasado?, ¿Qué ha ocurrido?, ¿Qué dijo/ hizo el otro niño/a?, ¿Por qué lo hizo?, ¿Qué hiciste tú?, ¿Por qué?, ¿Qué sentiste? ¿Cómo crees que se sintió el otro niño/a?, ¿Cuál fue el motivo?, ¿Qué piensas tú que causó el problema?, ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?, ¿Qué más?, ¿Qué otra cosa diferente podría hacer?. ¿Qué pasará después si tú haces...? ¿Qué puede suceder después?. ¿Es una buena idea esta solución?, ¿Por qué?.

Algunas de las habilidades de esta área de Habilidades de solución de problemas interpersonales se trabajan en los siguientes programas de entrenamiento: Michelson; Sugai; Wood y Kazdin (1987) (Módulo 16. Afrontar los conflictos)¹⁰⁰ citado por Goldstein et al. (1989) (Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión, Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés); Pelechano (1987)¹⁰¹ (todo el programa); Monjas y de la Paz (2000)¹⁰².

¹⁰⁰ Michelson, Larry; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.

¹⁰¹ Pelechano Barberá, Vicente (Dir) (1987) *Programa comunitario de educación especial en Cantabria*. Santander. ICE de la Universidad de Cantabria

¹⁰² Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid. CEPE. (4ª edición)

1.3.9.- Habilidades para relacionarse con los adultos

El sexto y último grupo, llamado habilidades para relacionarse con los adultos. En muchas ocasiones el alumnado no sabe relacionarse con los adultos y viceversa. Hemos considerado este grupo como un proceso de mediación para resolver los posibles conflictos que se puedan derivar de la interacción con sus padres, profesores o adultos allegados a dicho sujeto, pues en su entorno social no se cierra exclusivamente a personas de su misma edad, ha de saber relacionarse con todo el mundo para no tener la sensación de estar excluidos socialmente en ningún ámbito. Dentro de este apartado hemos de destacar:

- El refuerzo al adulto, el saber estimularlo.
- Conversar con el adulto.
- Pedir y exigir ayuda al adulto.
- Solucionar problemas con los adultos.

1.4.- Habilidades sociales trabajadas directamente en el programa

Hemos querido realizar un análisis de todas las habilidades sociales que consideramos relacionadas con el tema a tratar pero dadas las características del área dónde se va a proceder a llevar a cabo el programa que es la Educación Física, trabajaremos aquellas habilidades que hemos considerado más idóneas mediante sesiones de Educación Física estas son; las habilidades básicas de interacción social, las habilidades para hacer amigos, las habilidades conversacionales, las habilidades relacionadas con los sentimientos, las habilidades relacionadas con la solución de problemas interpersonales y las habilidades para relacionarse con los adultos.

Además de las descritas diremos que las habilidades que hemos observado deben ser favorecidas y enseñadas en el aula son: ayudar, cooperar y compartir.

1.5.- Formato de enseñanza o metodología

La enseñanza de cualquier programa de habilidades sociales estructurados en sesiones, debe organizarse conforme a una secuencia de pasos de trabajo. El modelo general se describe a continuación:

1. Información y demostración por parte del educador de las respuestas adecuadas.
2. Reproducción y práctica de las respuestas por parte del alumno/a
3. Modelamiento de conductas (feed-back, role-playing, modelado).
4. Mantenimiento y generalización (puesta en práctica en otros ambientes).
5. Utilizar la recompensa como estrategia.
6. Fomentar que el profesorado utilice los temas transversales para desarrollar los valores propicios para la interacción social, evitando centrarse únicamente en los contenidos dados en los libros de texto.
7. Favorecer el trabajo coordinado entre padres y profesores para que esta labor no se finalice en el aula, y así pues tenga una continuidad.

Fundamentalmente las que utilizaremos en nuestro programa serán las siguientes:

- El **Modelado de Ballester y Gil (2002)**¹⁰³ este lo puede realizar el propio profesor/a o un miembro del grupo. Asimismo, el modelo puede darse in vivo o presentarse utilizando un video.

Para que el modelo sea lo más efectivo posible ha de tener una serie de cualidades: tener unas características similares en cuanto a edad, sexo y clase social, tener un buen estatus, ser accesible, no estar demasiado alejado de la conducta actual del alumnado y obtener recompensa por su comportamiento. También es preciso que las conductas a imitar estén claramente delimitadas y ordenadas en cuanto a su dificultad; de lo contrario, puede ocurrir que la conducta modelada parezca demasiado compleja para el alumnado y se abruma ante el aprendizaje con la idea de que nunca conseguirá hacerlo. Si esto sucediera, el profesor/a debe intentar descomponer esa conducta que es percibida como altamente compleja en otras más específicas y sencillas. Finalmente, es muy importante que el alumno/a no entienda que la conducta a modelar es el único modo correcto o perfecto de comportarse. De lo contrario, se podría estar creando un problema para solucionar otro al fomentar la rigidez en los esquemas del sujeto, faltando además a la verdad, y haciendo algo que podría asemejarse más a un entrenamiento de “*modelos de pasarela*”. Lo que

¹⁰³ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llarío, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

se debe transmitir es que esa conducta a modelar puede ser una de las formas alternativas o adaptativas de enfrentarse a una situación dada.

El entrenamiento en solución del problemas el fin no es que el profesor/a proporcione al alumno/a la solución para el problema al que se enfrenta, sino convertirlo en un buen solucionador de problemas, lo que obligaría al alumno/a a elegir entre las distintas alternativas de comportamiento analizando los datos que provienen de la situación. También el objetivo es que el alumno/a se enfrente a la situación social, analizando toda la información de la que puede disponer y seleccionando de entre un repertorio de respuestas aquella que considera con más posibilidades de éxito, no la perfecta.

- **Ensayo de conducta.** *Role-playing* o representación de papeles es uno de los elementos más importantes en el entrenamiento de habilidades. Como instrumento de evaluación, el *role-playing* permite conocer de forma directa cómo se comporta el alumno/a en ciertas situaciones. El ensayo de conducta facilita trabajar junto al alumno/a formas alternativas de enfrentarse a situaciones sociales de un modo mucho más plástico de lo que sería explicarle verbalmente lo que sería más adecuado, la práctica de las habilidades aprendidas y la base para la asignación de tareas para la casa donde se consolidarán estos aprendizajes.

El origen del *role-playing* reside en la dinámica de grupo, en la perspectiva clínica para analizar y solucionar conflictos (individuales o interpersonales), y en las técnicas de inoculación del estrés. El *role-playing* considera Virel (1985: 265)¹⁰⁴, es una técnica que se ha utilizado en diversos ámbitos relacionados con la educación: para favorecer la motivación y el interés sobre un tema objeto de estudio, para estimular la participación en el grupo... Las teorías sociocognitivas, dentro del ámbito de conocimiento de la psicología, explican las fases de desarrollo de la capacidad de perspectiva social o de toma de perspectiva, que la técnica del *role-playing* posibilita. Martín (1991)¹⁰⁵

¹⁰⁴ Virel, André (1985) *Vocabulario de psicoterapias*. Barcelona. Gedisa.

¹⁰⁵ Martín, Xares (1991) *Role-playing*. En: M. Martínez; J. M^a Puig (coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó-ICE. pp. 113-120.

Metodología: el proceso clásico de la aplicación del *role-playing* se desarrolla a través de cuatro fases o etapas:

- 1) *Motivación*: mostrar el interés del conflicto presentado; crear un clima de confianza y participación.
- 2) *Preparación de la dramatización*: contextualizar la situación, indicando claramente cual es el conflicto, que personajes intervienen y que escena se representa. Después se piden voluntarios para representar los distintos personajes. Se ha de comunicar que la representación se interrumpirá cuando la persona que la conduce, considere que ya

En el ensayo de conducta, una vez que se ha instruido acerca de lo que se va a trabajar en la sesión y ha sido modelado por el profesor/a y por los compañeros/as, ellos deberán de practicar esta habilidad. En las situaciones que se presentan cada uno adoptará un estilo (agresivo, pasivo...) de esas personas y será llamada por su nombre.

- **Retroalimentación y reforzamiento.** Una vez que el alumnado ha ensayado una conducta, llega el momento de proporcionarle información acerca de las discrepancias entre su ejecución y el estándar que se había fijado previamente. La retroalimentación es lo que le hace ver al alumnado si su ejecución ha sido adecuada o si necesita seguir intentándolo hasta acercarse más a la conducta deseable. Marsellach Umbert, (2000)¹⁰⁶

han surgido elementos suficientes para el análisis o el comentario posterior con todo el grupo – clase. Terminada esta fase, los actores tienen unos pocos minutos para preparar su actuación. Mientras tanto, el profesor/a orienta al resto del grupo en su papel de observadores de la representación.

- 3) *Dramatización*: el objetivo es que los actores interioricen plenamente la postura a representar, a nivel cognitivo, afectivo y conductual. El grupo-clase realiza una observación detallada y va anotando todo aquello que le parece importante para el análisis del conflicto, así como propuestas de solución, paralelamente, le vayan surgiendo.
- 4) *Comentario y debate*: se realiza una puesta en común en la que el profesor adopte el papel de moderador, que puede girar en torno de los siguientes puntos: análisis de los aspectos de la representación más relevantes; profundización de los sentimientos, actitudes y alternativas; planteamiento de nuevos argumentos y alternativas; etc. Se ha de procurar llegar a la elaboración de posturas consensuadas como grupo. Cabe la posibilidad de repetir la representación explorando nuevas posibilidades de solución. (Martín, X. 1992).

¹⁰⁶ Marsellach Umbert, Gloria (2002) *La autoestima en niños y adolescentes*. <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos>

Las instrucciones o aleccionamiento (coaching) intenta suministrar al individuo información correctiva al sujeto sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre su ejecución de la conducta y el criterio. Podemos hablar de retroalimentación y reforzamiento.

a) La retroalimentación procura información específica al sujeto esencial para el desarrollo y mejora de una habilidad. Estas son algunas premisas básicas:

- Se deberían de especificar por adelantado las conductas sometidas a retroalimentación de modo que durante la representación los observadores puedan concentrarse en las respuestas relevantes.
- La retroalimentación debería de concentrarse en la conducta y no en la persona.
- La retroalimentación debe de ser detallada y específica.
- No debe de darse retroalimentación de más de tres conductas.
- Se debería de dar la retroalimentación directamente al individuo.
- La retroalimentación debe de concentrarse en lo positivo con sugerencias para la mejora y el cambio.
- Debería de recordarse que la retroalimentación es un juicio subjetivo del terapeuta basada en sus propias normas y cultura que podrían diferir de las del alumno.

b) El reforzamiento es un componente motivacional y su intención es la de moldear la conducta y/o aumentar la tasa de respuesta y es importante enseñar a los clientes a auto recompensarse si practican bien sus nuevas habilidades.

Lo más normal es que especialmente los primeros ensayos de conducta, los alumnos/as tengan muchas cosas que corregir, por lo que la retroalimentación debe seguir ciertas normas. Las siguientes pueden constituir una guía de cómo se debe ofrecer esta retroalimentación para que sus efectos sean positivos sobre la conducta del alumno/a:

1.- Las conductas acerca de las cuales se va a proporcionar la retroalimentación deben ser especificadas antes del ensayo, para que el alumno/a pueda dirigir la atención hacia ella.

2.- De acuerdo con todo lo que se conoce acerca de la aplicación de las de la interacción educativa, la retroalimentación siempre debe centrarse en las conductas, nunca en la personas en sí mismas.

3.- La retroalimentación debe ser concreta, específica, referirse a una conducta y especificar en qué ha resultado acertada o desacertada.

4.- Es mejor dar la retroalimentación en segunda persona (tú te acercaste demasiado) y no en tercera persona (él se acercó demasiado).

5.- Para ser constructiva, la retroalimentación debe centrarse más en lo positivo que en lo negativo. Hacer esto puede ayudar al alumnado a ver lo que hace bien en la interiorización social y hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos. La instigación y el modelado harán el resto.

6.- La retroalimentación no sólo debe incluir la valoración acerca de la ejecución del alumno/a, sino también las sugerencias que se pueden hacer para mejorar la ejecución.

7.- Siempre se le debe dejar claro al alumnado que las valoraciones de los otros alumnos/as, sean del profesor/a o de los colaboradores en el ensayo de la conducta, no son más que eso, valoraciones subjetivas que pueden variar según la personas que las haga, y no juicios objetivos de la realidad de su comportamiento.

8.- Siempre se le debe dejar claro al alumnado que las valoraciones de otras personas, sean del profesor/a o de los compañeros/as en el ensayo de conductas, no son más que eso, valoraciones subjetivas que pueden variar según la persona que las haga, y no juicios de la realidad de comportamientos.

9.- Como un aspecto relacionado con el anterior, las sugerencias de otras personas respecto a cómo sería mejor comportarse en cierta situación se explican a partir de sus valores y su experiencia, que no tienen porqué ser las mismas que las del alumno/a en cuestión.

1.6.- Evaluación

El objetivo fundamental de realizar una evaluación de las habilidades sociales, es doble: medir el conocimiento que de ellas tienen los sujetos y valorar el repertorio del comportamiento social. El procedimiento, atendiendo a las variables descritas, se realiza al inicio (pretest) y al final (postest).

Los instrumentos más usualmente empleados en la evaluación, siguiendo a Michelson y cols. (1987)¹⁰⁷, responde a tres modalidades, nosotros utilizaremos algunos de ellos como:

1. Observación conductual: natural (en su medio)
2. Informes: valoraciones de la maestra (diario de clase), compañeros, etc. (WPBIC, TRCABS, BPC, PASS, SCS).

1.7.- Programas de investigación al respecto

Queremos destacar los programas que propone Vizcarra (2004: 99)¹⁰⁸, estos son los siguientes;

El PEHIS de Monjas (1993)¹⁰⁹

El PEHIS de Monjas (1993) es un Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales, a través de personas o actividades significativas de su entorno social, promoviendo la competencia social. La conducta interpersonal se aprende y puede enseñarse y modificarse, sin embargo, éstas no están contempladas, ni se trabajan de manera sistemática en ningún área del contexto escolar. No se

¹⁰⁷ ¹⁰⁷ Michelson, Larry; Sugai D. P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.

¹⁰⁸ Vizcarra, M. T (2004) Serie Tesis Doctorales “Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales” Universidad del País Vasco.

¹⁰⁹ Monjas, M^a Inés (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid. CEPE. (4^a edición)

puede mejorar la competencia social sin que ésta sea trabajada sistemáticamente, un niño/a con pocas habilidades sociales no va a mejorar su comportamiento porque esté rodeado de personas competentes socialmente. Los programas de entrenamiento de habilidades sociales, pretenden desarrollar la competencia social, aunque casi en todas las intervenciones psicológicas se plantea una modificación de las conductas interpersonales, tal y como apuntan Monjas y de la Paz (2000) "*Habilidades sociales en el currículo. Convocatoria de ayudas a la investigación educativa*". Tomando como referencia a las autoras mencionadas en el párrafo anterior, nos vamos a centrar en el "*Programa de Enseñanza de Habilidades de Inserción Social*" (PEHIS), de Monjas (1993), para mejorar la competencia social en el ámbito escolar y familiar, que pretende la enseñanza sistemática de las habilidades sociales a través del entorno social del escolar.

Es un programa centrado en los comportamientos sociales manifiestos (conducta verbal, comunicación verbal), en los comportamientos cognitivos (autolenguaje o autodiálogo), y en comportamientos afectivos (expresión de emociones).

Debe ser un trabajo sistemático con actividades intencionales de enseñanza para enseñar comportamientos, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros/as, evadir la mirada cuando se habla...) y minimizar la autoinculpación excesiva y la ansiedad. Debe ser multimodales, utilizando diferentes maneras de presentación de las habilidades, para que unas estrategias se complementen con las otras, aumentando así, el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones. El procedimiento de enseñanza consistirá en la aplicación de las diferentes técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza, siendo estas:

1. Instrucción verbal, diálogo y discusión: es importante hablar de la habilidad a trabajar, delimitándola y especificándola.
2. Modelado: las personas socialmente competentes modelan los ejemplos de las habilidades que se van a trabajar mientras el resto les observan.
3. Práctica: Se han observado varios modelos que muestran las conductas necesarias para conseguir la habilidad. Sería intentar poner en práctica esas conductas en situaciones simuladas y en

situaciones naturales, incidiendo en ellas. Role Playing. Práctica oportuna.

4. Feedback y refuerzo: Aportar información de cómo lo han hecho para proporcionar reforzamiento.
5. Tareas para casa: Consiste en practicar esas habilidades fuera del entrenamiento.

En el proyecto PEHIS existe una ficha de enseñanza para cada una de las habilidades que se trabajan, las cuales serían útiles verlas en los 5 minutos previos al inicio del entrenamiento y al final de la sesión, a modo de reflexión sobre los comportamientos sociales adecuados.

Los paquetes de entrenamiento de habilidades sociales de Caballo Vicente (1993)¹¹⁰

Este autor defiende que el entrenamiento de las habilidades sociales “se compone de una serie de procedimientos... dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente apropiada”. A un individuo le impide mostrar una conducta socialmente habilidosa en el siguiente grupo de factores:

- No tener un repertorio de respuesta habilidosa, es decir, no haber aprendido nunca una conducta apropiada para esa situación.
- Haber tenido respuestas previas no adecuadas ante una situación determinada que hacen que tenga ansiedad condicionada.
- Que el individuo contemple negativamente su actuación social.
- La falta de motivación para actuar correctamente ante una situación.
- No saber discriminar el tipo de respuesta que se debe dar.
- No estar seguro de sus derechos.
- Obstáculos ambientales que impiden la conducta social adecuada.

¹¹⁰ Caballo Vicente, E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI.

Con el entrenamiento de las habilidades sociales pretende entrenar habilidades sociales, que no se tienen en el repertorio conductual, que el individuo no lo conoce, reducir la ansiedad ante situaciones problemáticas, modificar los valores, creencias, cogniciones y actitudes del sujeto y enseñar a buscar soluciones a los problemas.

Los procedimientos o “paquetes” de entrenamiento de las habilidades sociales según este autor son:

1. Ensayo de conducta: o representación de papeles “role playing”.
 - Ensayo encubierto: Aserción encubierta
 - Ensayo-manifiesto: Inversión de los papeles; Representación exagerada del papel; Ensayo de conducta dirigido; Práctica dirigida; Ponerse en el papel del otro; Desensibilización a través de ensayos.

2. Modelado
 - Modelado encubierto
 - Modelado manifiesto: Modelado con participación dirigida.

3. Reforzamiento
 - Reforzamiento encubierto
 - Reforzamiento externo
 - Autorreforzamiento.

4. Retroalimentación
 - Retroalimentación audio/video.
 - Retroalimentación verbal.
 - Retroalimentación no verbal.
 - Retroalimentación por fichas.

5. Instrucciones

6. Aleccionamiento

7. Tareas para casa.

Para establecer los procedimientos en el entrenamiento de las habilidades sociales se basa en las instrucciones o aleccionamiento, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento, tal como anotan

también otros autores, Vallés y Vallés (1996)¹¹¹; Monjas (1993)¹¹²; Bornstein (1980)¹¹³; Goldstein y otros (1989)¹¹⁴

Procedimientos de intervención en habilidades sociales de Jeffrey A. Kelly (2000)¹¹⁵.

Realiza el trabajo para sujetos tratados individualmente y en grupo, promueve la generalización de la mejoría de las habilidades sociales al medio ambiente natural. Descompone las habilidades sociales en sus conductas componentes, una vez descompuestas éstas, se van tratando cada componente conductual en diferentes sesiones del entrenamiento. Por ejemplo, ser capaz de transmitir información personal al grupo antes de comenzar a hablar con los demás, o sobre los demás.

Los procedimientos de entrenamiento de las habilidades sociales de Gil y García (1993)¹¹⁶

Se caracterizan por intentar desarrollar conductas alternativas a las que posee el sujeto. Considera a los sujetos agentes activos de cambio. Los entrenamientos de habilidades sociales como procedimientos psicoeducativos en formación.

El programa de desarrollo de habilidades sociales “vivir con otros” de Arón y Milicic (1992)¹¹⁷

Quiere mantener las condiciones necesarias para que el profesor/a mejore su autoestima, al tiempo desea establecer puentes que hagan que los alumnos/as se entiendan. Establecen doce unidades educativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los niños/as.

¹¹¹ Vallés Andiga, Antonio y Vallés Tortosa, Consol (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. EOS,

¹¹² Monjas, M^a Inés y de la Paz, Balbina (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid. CEPE. (4^a edición)

¹¹³ Bornstein, M. T. (1988) *Las habilidades sociales. en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.

¹¹⁴ Goldstein, Arnold P.; Sprafkin, R.P. ; Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca

¹¹⁵ Kelly, Jeffrey A. (2000) *Entrenamiento de las habilidades sociales* (6^a. edición). Bilbao. Desclée de Brouwer.

¹¹⁶ García, P. y Magaz, A. (1996) *Agresividad y Retraimiento Social. Programa de Habilidades Sociales*. Madrid. Albor. Equipo Consultor de Psicología.

¹¹⁷ Arón, Ana María y Milicic Muller, Neva (1993) *Vivir con otros: Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

*El modelo de intervención en valores de Goñi (1996)*¹¹⁸

Trata sobre las estrategias, métodos y recursos de intervención educativa en valores, y propone un esquema de intervención basado en la clarificación de los valores.

*Las actividades de aprendizaje en las habilidades sociales de Anaut et al. (2002)*¹¹⁹

Se basa en realizar verbalizaciones sobre las situaciones familiares y personales de los niños y niñas, ver su preferencias y su personalidad, que sean capaces de definir la propia imagen, “éste soy yo”, la expresión de los sentimientos, compartir y vivir las diferencias y hablar de los problemas.

El programa de intervención social a través del juego de Hernández y Rodríguez (2000).

Plantea una serie de juegos y actividades para mejorar la dinámica de grupo, para lo que promueven juegos dirigidos a las dinámicas de integración, de cooperación, de atención y de memoria, de fluidez, de empatía, de expresión, de percepción y de confianza.

*El programa Conductual Alternativo (PCA) de Verdugo (1997)*¹²⁰

En el cual desarrolla un manual de instrucciones, una lista de objetivos, fichas de trabajo, hojas de registro y gráficas de evolución del alumno/a en su programa. Define una serie, de objetivos generales con los que trabaja unas determinadas habilidades sociales sobre las que trabaja de manera práctica.

Valles (1995)¹²¹. Contenidos:

- Expresar sentimientos; Resolución de conflictos; Aprender a conversar (quejas, elogios, decir que no); Aprender a defenderse, a pedir favores y a tomar decisiones.

Álvarez (1999)¹²². Contenidos:

¹¹⁸ Goñi, A. (1996) Autoconcepto y autonomía. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la educación socio personal* (pp. 53-71). Madrid. Fundamentos.

¹¹⁹ Anaut, Dolores (2002) *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona. Grao. (serie: claves para la innovación educativa).

¹²⁰ Verdugo Alonso, V. (1997) *Educación Primaria. Programa de Habilidades Sociales*. Madrid. Editorial. EOS.

¹²¹ Valles Arandiga, Antonio (1995) *Programa de Habilidades Sociales. 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria*. Alcoy. Marfil.

- Habilidades básicas para relacionarse con los demás (Habilidades sociales no verbales, cortesía y amabilidad, peticiones, saludos, autoafirmación, conversar),
- Habilidades para hacer amigos (Iniciadores sociales, Liderazgo)

El programa de formación de habilidades sociales para formadores del deporte escolar de Vizcarra et alt (2003)

Consiste en un programa de formación para entrenadores y coordinadores del deporte escolar, que se basa fundamentalmente en el programa de entrenamiento de habilidades de interacción social (PEHIS) de Monjas (1993)¹²³, en el programa de entrenamiento de habilidades sociales de Vallés (1996)¹²⁴, y en el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) de Hellison (1978)¹²⁵ y en sus posteriores revisiones, aunque contiene aportaciones de otros programas que se han revisado en este marco teórico.

El objetivo fundamental de este programa es trabajar sobre habilidades sociales y sobre valores, de cara a los entrenamientos y a las competiciones del deporte escolar, con la intención de trabajar sobre criterios de aprendizaje y de mejora, que hagan que el clima motivacional del deportista estuviera orientado hacia la tarea más que el resultado. Por lo que se centrará en la empatía, en la responsabilidad, en el respeto, criterios que proporcionan el éxito personal y colectivo, dándose una identidad de equipo que facilitará la cohesión del mismo. (Nicholls, 1984, Conceptions of ability and achievement motivation. Rn. R. Ames &C. Ames (Eds) .

Investigaciones relacionadas a las habilidades sociales

- “El desarrollo de habilidades sociales ¿Determina el éxito académico?”.Dr. Rubén E del Navarro. Wwwredcientífica.com/doc/doc.
- Diego Collado (2005)“Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹²² Álvarez Hernández, Joaquín (1999) *Programas de Habilidades Sociales C+D Comprensividad y diversidad*. Archidona. Aljibe

¹²² Monjas, M^a Inés (1993) *Programa de Enseñanza de Habilidades de Inserción Social*. (PEHIS). Madrid. CEPE. (1^a edición)

¹²⁴ Vallés Arandiha, Antonio (1996) *Las habilidades sociales en la escuela .Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.

¹²⁵ Research on Motivation in Education. Vol 1. Student Motivation San Diego CA: Academia Press, INC. (pp 39-73) (Nicholls 1989) *The competitive ethos and democratic education*.M.A.Cambrige.Harvard University Press.

- Influencia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en las habilidades de comunicación e integración social de jóvenes con retraso mental leve o moderado.
- Instituto Especializado de Rehabilitación: Alicia Boluarte, Julia Méndez, Rosana Martell.
- Habilidades sociales, valores y normas en el alumnado de educación Secundaria. Barca Lozano, Alfonso.
- En un entrenamiento en habilidades sociales realizado por Martínez Negreira & Sanz Martínez (2001) en la ciudad de Santiago de Cuba a un grupo de jóvenes se pudo apreciar que existían elementos que entorpecían o facilitaban el desarrollo de habilidades, este trabajo pretendía valorar elementos que actúan como determinantes del desarrollo exitoso o no de habilidades sociales (autoestima, asertividad, proceso de socialización).
- Revista.consumer.es/web/es. “Habilidades sociales”, El arte de relacionarse bien con los demás.

Finalmente cabría la reflexión en torno a la importancia de vincular el desarrollo de las habilidades sociales y el éxito académico, así como de generar investigación para comprender dicho fenómeno.

2.- TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

La educación debe posibilitar que el alumnado llegue a entender los problemas cruciales del mundo en que viven y van a vivir, y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumido
DIEGO COLLADO

2.1.- Conceptualizando Transversalidad

Los temas transversales son contenidos eminentemente precisos, los cuales se han tendido en especial consideración en la elaboración de nuestro programa.

El término *"transversalidad"* se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela que pretendía alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades (Oración, 2000)¹²⁶. Concepción sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje significativo, las aportaciones del constructivismo o la influencia de la racionalidad comunicativa o dialógica de Habermas (1985)¹²⁷.

Como expresa Bolívar (1997:1 1-12)¹²⁸ *"Hay sin duda una demanda social en este sentido, pues, aparte de graves problemas de conducta y convivencia en nuestra sociedad, en algunos casos manifiestos en los comportamientos de algunos jóvenes, ha surgido la necesidad de educar en un conjunto de valores (igualdad frente al racismo, paz, igualdad entre sexos, etc)"*.

En el documento Aula Práctica Didáctica (2001: 75-76)¹²⁹ se plantea que trabajar estos contenidos en el aula a menudo es complejo y propone algunos sistemas como el de George Isaac Brown que determina,

¹²⁶ Oración, María de las Mercedes (2000) La transversalidad en el Currículo en *Actas del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Montevideo. OEI del 2 al 6 de octubre de 2000.

¹²⁷ Habermas, Jürgen (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid. Península.

¹²⁸ Bolívar Botia, Antonio (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada. Consejería de Educación y Ciencia.

¹²⁹ AULA PRÁCTICA PRIMARIA (2001) *Recursos para fomentar los valores*. CEAC. Barcelona.

“Se trata de la integración o armonización de los elementos afectivos y cognitivos en situaciones de aprendizaje individual y grupal, lo que a veces se denomina educación humanística o psicológica...”

Es evidente que no puede haber aprendizaje intelectual sin alguna clase de sentimiento y que no existen sentimientos sin que el entendimiento intervenga de uno u otro modo. Rats y col en este mismo libro, propone dividir el aprendizaje en tres tipos de niveles:

- Nivel uno: asimilación de hechos, aptitudes básicas e información.
- Nivel dos: comprensión de conceptos, estructuras y relaciones subyacentes.
- Nivel tres: adquisición de significados personales y clarificación de valores internos.

Los valores son aspectos de conflicto o confusión a veces incluso para los adultos, por su aspecto tan cambiante los niños/as son los que más los confunden y por ello es preciso aclarárselos constantemente.

Los valores no son algo aislado hay que trabajarlo dentro de un contexto como se dice en Aula Práctica (2001: 12-13)¹³⁰

“los valores deben ser compartidos por toda la comunidad escolar, empezando por el proyecto de centro...”

Además de la contextualización, es preciso que se propicie un clima apropiado para el aprendizaje de los valores:

“Es esencial crear ambiente de confianza...un clima de afectividad y aceptación”.

Es bien sabido por todos los docentes la necesidad del trabajo en valores en las aulas. Se debe saber enseñar los valores y no es tarea fácil pues se puede caer en el adoctrinamiento. Según Bolivar (1997: 25-26)¹³¹ el profesorado:

“Debe respetar la diversidad de puntos de vistas valorativos de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto, si quiere cumplir la función educativa, debe promover en los alumnos/as un conjunto de valores, actitudes y acciones consideradas valiosas.”

¹³⁰ AULA PRACTICA PRIMARIA (2001) *Recursos para fomentar los valores*. CEAC. Barcelona.

¹³¹ Bolivar Botia, Antonio (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada. Consejería de Educación y Ciencia.

El papel fundamental del profesor/a ha de ser continúa Bolívar (1997: 25)¹³²

“Su papel esta en contribuir en que los alumnos/as clarifiquen sus valores...y sean consciente de por qué deben sustentarlos”

En nuestro programa de intervención, hemos tenido en cuenta tanto en su diseño, como en su puesta en práctica, los siguientes temas Transversales:

- Educar para la vida en sociedad
- Educación Moral para la Convivencia
- Educación para la Igualdad
- Educación para la Salud
- Educación para la Paz.

2.2.- Temas Transversales implicados en nuestra investigación

2.2.1.- Educar para la vida en sociedad

Según la LOGSE (Ley 1/1990 de 3 de Octubre) en su artículo 2 especifica que los principios que deben regir la actividad educativa son entre otros:

- a) *“La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos/as en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional”.*
- b) *“La afectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.”*
- c) *“El desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico.”*
- d) *“El fomento de hábitos de comportamiento democrático”*
- e) *“La relación con el entorno social, económico y cultural”*
- f) *“La formación en el respeto y defensa del medio ambiente”*

En su artículo 12 respecto a la finalidad de la Educación Primaria, indica que debe:

“Proporcionar a todos los niños/as una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio”

Por otro lado, la Junta de Andalucía en el BOJA nº 23/1996 en la orden del 17 de Enero establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículo.

¹³² Bolívar Botia, Antonio (1997) *Op.cit.*

En esta orden especifica que los programas que aglutinan los temas transversales y la Educación en Valores son:

- El programa Aldea para la Educación Ambiental
- El programa Vida para la Educación para la Salud
- El programa de Vivir Juntos para la Educación para la vida en Sociedad
- El programa A la Paz de coeducación

La Educación para la Vida en Sociedad desde este punto de vista esta impregnada de diferentes áreas transversales y cubre un gran abanico de temas y ámbitos que debemos tener presentes a la hora de planificarlos.

La Junta de Andalucía se ha percatado también de la necesidad de crear un portal en internet, en el cual se puedan resolver los problemas de convivencia en los centros y han creado el portal denominado <http://www.juntadeandalucia.es/educación/convivencia>

El programa de Educación para la Convivencia “*Vivir Juntos*” en el anexo de la Orden de 17 de Enero de 1996 (BOJA nº 23) nos dice que este programa pretende incidir sobre los siguientes ámbitos o temáticas de carácter transversal:

- 1.- Educación Intercultural.
- 2.- Educación Moral y Cívica.
- 3.- Educación para la Democracia y la Participación Social.
- 4.- Educación en los Derechos Humanos.
- 5.- Educación para la Paz y la No Violencia.
- 6.- Educación para la solidaridad y educación para el Desarrollo.
- 7.- Educación para la Cooperación y la Resolución de Conflictos.
- 8.- Desarrollo Sociopersonal.

Y en la misma Orden en su anexo del programa “*Vivir Juntos*” Leemos:

“La realidad social actual necesita cada vez más una EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN SOCIEDAD que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de desenvolverse en la complejidad de las relaciones sociales, participando democráticamente y con autonomía de criterios en la vida comunitaria”.

La escuela dice Álvarez (2000)¹³³ es un pilar fundamental para la socialización, y profundiza en esta idea, considerando que:

"La escuela tiene muchos fines que cumplir, pero pocos revisten la importancia para el futuro de la sociedad como la enseñanza de los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ésta debe ser desarrollada en todos los niveles de la enseñanza y tanto en el marco escolar como extraescolar, pues la educación en materia de Derechos Humanos se concibe no sólo como un fin en sí misma sino como un medio óptimo para desarrollar las diversas cualidades y capacidades humanas".

Socializar al alumnado, enseñarle estrategias para relacionarse mejor, para resolver sus conflictos con los iguales, son la base del tema transversal Educar para la vida en sociedad y uno de los aspectos fundamentales que pretende nuestra investigación.

Tuvilla Rayo (1990)¹³⁴ considera que las estrategias docentes propuestas para el aprendizaje de la vida en sociedad según este libro, establece cuatro aspectos a destacar:

- Mirar a nuestro alrededor; apreciar a los niños y niñas, que se sientan importantes; escucharlos como un derecho; favorecer una comunicación que ayude a fomentar la autoestima del alumnado, este es un aspecto fundamental; establecer unos derechos y normas de clase; desarrollar la reciprocidad de derechos y obligaciones.
- Introducir un enfoque de vida en sociedad en las actividades educativas.
- El trabajo con centros de interés
- Programación de actividades específicas de educación para la vida en sociedad.

¹³³ Álvarez, M^a Nieves y otros (2000) *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona. Graó.

¹³⁴ Tuvilla Rayo, José (1990) *Derechos Humanos: propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

La Junta de Andalucía, desde que asumió plenas competencias en materia educativa, inició una importante labor a favor de la educación en derechos humanos a través del concurso de cursos de formación, el programa de "Educación en valores", campañas específicas o la edición de materiales y propuestas curriculares. Dentro de la labor desarrollada por los equipos docentes hay que destacar la autoformación del profesorado a través de los seminarios permanentes, grupos de trabajo y proyectos de innovación educativa. Ya en 1986 la entonces Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma, junto con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga a través del Servicio de Documentación educativa dedicó un monográfico a la Educación para la paz, incluidos los Derechos Humanos, en el que se ofrecía al profesorado andaluz una completa guía de recursos didácticos y experiencias para trabajar en las aulas estos temas. Gracias al apoyo de la administración el interés de los profesores por los componentes de la educación para la paz ha ido en aumento

2.2.2.- Educación Moral para la Convivencia

Martínez y Puig (1989: 29)¹³⁵ consideran que una educación moral basada en construcción racional y autónoma de principios y normas universales tendría dos tareas fundamentales:

1.- *Ayudar a los alumnos y alumnas a construir una Ética para la Convivencia que les permita desenvolverse en el complejo mundo actual:*

Aunque hay problemas de valoración que tienen una vertiente casi estrictamente personal, consideramos que la dimensión social es la predominante, y que no hay problemas que afecten al Yo en exclusiva. En un mundo tan estrechamente interrelacionado como el nuestro, el problema ético es la creación de una convivencia basada en la justicia, la paz y la cooperación. Esta construcción debe trabajarse con los alumnos y alumnas a través de tres ejes:

- a) Conocer los problemas éticos más significativos.
- b) Construir los valores, normas y actitudes que den una respuesta constructiva y facilitadora de la convivencia a los problemas planteados.
- c) Desarrollar las habilidades (hábitos, comportamientos, estrategias de acción) necesarias para la resolución de los problemas éticos que les conciernen, llevando a la práctica los valores propios.

2.- *Desarrollar en los alumnos y alumnas las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir permanentemente, a lo largo de sus vidas, su código ético:*

No podemos olvidar que los alumnos y alumnas de Educación Primaria se verán enfrentados en el futuro a numerosas situaciones problemáticas, generadas por su dinámica de cambio de las sociedades y por su propia evolución psicobiológica. Si nos limitamos a facilitar la adquisición de determinados valores y actitudes, los alumnos y alumnas se encontrarán sin recursos para renovar sus códigos morales y adaptarlos a los nuevos desafíos que se planteen. Para evitarlo los niños y las niñas deberán “*Aprender a Aprender*”, es decir, adquirir las habilidades necesarias para seguir

¹³⁵ Martínez, Miquel y Puig, Josep María (1989) *Educación Moral y Democracia*. Barcelona. Laertes.

profundizando por sí mismos en su autoconstrucción moral. Esto será posible si ayudamos a los alumnos y alumnas a desarrollar la capacidad de:

- a) Reconocer e investigar problemas de valor en las actuaciones y realidades humanas, especialmente en las que se vean directamente implicados.
- b) Construir autónomamente los propios valores y actitudes, por medio de la razón crítica y del diálogo con los otros, así como a mantener el propio código moral abierto a la revisión y a la reformulación permanente.
- c) Impregnar la práctica cotidiana de los valores propios, asumiendo como principio la coherencia entre el pensamiento y la acción.

La Educación para la Convivencia aparece, por tanto, como la orientación concreta de la Educación Moral que proponemos. Una convivencia guiada por un código ético construido con el diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de los problemas vitales. Podemos decir que una de las aportaciones de la Educación Moral sería dar las pautas y los instrumentos para crear la Convivencia.

2.2.3.- Educación para la igualdad

Uno de los más grandes pilares sobre los que ha de fundamentarse y desarrollarse la educación contemporánea es, sin lugar a dudas, el de la igualdad; hoy día es inconcebible (o debería de serlo) cualquier tipo de planteamiento y de relación educativa que no se construya desde el reconocimiento y desde el profundo respeto a la identidad personal, es decir, cualquier planteamiento o relación educativa que no opte por el pleno desarrollo de las potencialidades y de la riqueza propia de cada ser humano sin dar cabida a ningún tipo de discriminaciones. (González Lucini, 1999: 94-104)¹³⁶

Este valor nuclear de la igualdad constituye una de las bases o de los criterios fundamentales sobre los que ha de construirse nuestro Sistema Educativo, y de ahí que quede clara y directamente reflejado, tanto en los

¹³⁶ González Lucini, Fernando (1999) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda.

principios enunciados en la LOGSE, como en los Objetivos Generales de las diferentes Etapas:

LOGSE (Artículo 2, apartado C)

La actividad escolar se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: (...) Efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminaciones y el respeto a todas las culturas.

Objetivos Generales de la Educación Primaria

Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza y otras características individuales y sociales.

En el contexto de la Educación para la Igualdad, que como decíamos, ha de empapar y redimensionar la totalidad de la vida y de la experiencia escolar, surge también en el currículo la presencia de un Tema Transversal centrado en una de sus dimensiones más características: la Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, o lo que es lo mismo, la coeducación.

Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón del sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de sexo.

Esta necesidad y esta exigencia de la escuela coeducativa es uno de los grandes retos que hoy se nos presentan y debemos afrontar los profesores y profesoras.

La escuela mixta, aun siendo una escuela en la que conviven juntos niños y niñas y en la que no se hace aparente distinción de contenidos y de actividades en razón del sexo, sigue siendo de hecho, en muchos casos, una escuela sutilmente discriminatoria; en el currículo oculto, formas, mecanismos y prácticas educativas fiel reflejo de una sociedad y de una conceptualización social de lo humano basadas o centradas, esencialmente, sobre el modelo masculino:

“la igualdad de acceso a la educación, se ve influenciada por niños y niñas entran en el Sistema Educativo con experiencias, intereses y motivaciones marcadas por estereotipos de género que han adquirido a través del proceso de socialización anterior.”

Comentaremos las implicaciones pedagógicas más significativas de la integración en la escuela y en el currículo escolar del Tema Transversal sobre la Igualdad desde la perspectiva coeducativa:

- 1.- Es necesario plantear en el ámbito global de la escuela una ruptura y una posición crítica frente a todo tipo de prejuicios o de estereotipos sexistas.
- 2.- Es imprescindible, a la vez, desarrollar en los alumnos y alumnas la totalidad de sus posibilidades y potencialidades individuales con independencia de género.
- 3.- Dentro del currículo de la diversas Áreas, es necesario introducir conocimientos, descubrimientos y experiencias cercanos a los intereses de ambos sexos.
- 4.- En el ámbito de las relaciones, de la vida y de la convivencia escolar, niños y niñas deben tener y desarrollar el mismo protagonismo y deben tener las mismas oportunidades de promoción y de participación en todas las Áreas y en todos los campos de la vida social.
- 5.- En este mismo contexto relacional, deben promover y fomentarse en la escuela juegos, actividades, situaciones de diálogo y de trabajo cooperativo en las que los niños y las niñas aprendan a conocerse, a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a sentirse solidarios y solidarias.
- 6.- Y finalmente, es también esencial en educación operar un cambio sustancial en el lenguaje de uso cotidiano, y en aquel que los alumnos y alumnas van a aprender y a desarrollar en el aula.

2.2.4.- Educación para la Salud

2.2.4.1.- Aproximación a un concepto de Salud

Atendiendo a lo expuesto por Bolívar (1997: 25)¹³⁷ la preocupación por el valor de la salud no es nueva, sino que desde antiguo ha sido una de las grandes preocupaciones de la humanidad. El concepto de salud generalmente se ha identificado durante mucho tiempo con el de *normalidad*, pero definir

¹³⁷ Bolívar Botia, Antonio (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada. Consejería de Educación y Ciencia.

este concepto desde el punto de vista biológico, es bastante complejo debido a las connotaciones que tiene, tanto física como psíquicamente.

Hasta 1948, se entendía como la ausencia de enfermedad física. El principal responsable de eliminar esta enfermedad es el médico y por lo tanto existe un papel pasivo del enfermo a lo largo de su etapa evolutiva.

La Organización Mundial de la Salud (OMS)¹³⁸ en 1948, define la salud como el *“estado de bienestar completo -físico, psíquico y social- y no la simple ausencia de enfermedad o invalidez”*. Según se desprende de esta definición, se puede observar que es bastante difícil cuantificarla, pues depende en gran medida de aspectos subjetivos.

Por primera vez, dentro del estado de salud se delimitan tres aspectos o componentes distintos (físico, mental y social) pero que a la vez están claramente interrelacionados.

Al mismo tiempo, la OMS indica que el acceso a la salud es uno de los derechos fundamentales de toda persona (independientemente de su raza, religión...) y propone a todos los gobiernos la posibilidad de lograr para todos los habitantes de la Tierra un nivel de salud que les permita llevar una vida social y económicamente productiva (Ginebra, 1977). Para alcanzar este objetivo, cada país ha de poner los medios que estime oportunos, protegiendo a sus ciudadanos de enfermedades infecciosas, creando una red pública sanitaria acorde a las necesidades, erradicando patologías locales y en general, luchando contra las enfermedades que más afecten a su población (hipertensión, infarto, cáncer, obesidad, etc.).

¹³⁸ La Constitución de la Organización Mundial de la Salud, fue adoptada en Nueva York, el 22 de Julio de 1946, por la Conferencia Institucional de la Salud. Fue firmada por los representantes de 61 Estados y entró en vigor el 7 de Abril de 1948. Sus pretensiones generales son: la promoción de la cooperación técnica en materia de salud entre las naciones; La aplicación de programas para combatir y erradicar las enfermedades y la mejora de la calidad de la vida.

Sus objetivos son:

- Reducir el exceso de mortalidad, morbilidad y discapacidad con especial énfasis en las poblaciones pobres y marginadas
- Promover estilos de vida saludables y reducir los riesgos para la salud
- Desarrollar sistemas de salud más justos y eficaces que sean financieramente más equitativos

La Asamblea Mundial de la Salud es el órgano que dirige las actividades de la OMS y está formado por 191 miembros que se reúnen anualmente. Además, la OMS cuenta con un Consejo Ejecutivo integrado por 32 expertos de la salud.

Diferentes definiciones ponen el énfasis en alguno de los componentes del concepto global de la OMS, así, para, Salleras y cols. (1985: 33)¹³⁹ consideran que la salud es:

“El nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”.

Rodríguez Marín (1993)¹⁴⁰ considera que, la salud no es sólo la ausencia de enfermedad,

...sino que ha de ser entendida de una forma más positiva, como un proceso por el cual el hombre desarrolla al máximo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social.

Marcos Becerro (1995)¹⁴¹, entiende el concepto de salud como algo que nos viene dado, en gran medida por nuestra herencia genética,

La salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él.

2.2.4.2.- La Salud un Tema Transversal

La Educación para la Salud (EPS) ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada y en la educación social (no reglada).

Sin embargo, la Educación para la Salud (EPS) es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la salud: De un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más global, que considera la salud como la globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social.

El paso del concepto negativo de la salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces. Paralelamente, se ha producido un cambio

¹³⁹ Salleras Sanmartín, M. y cols. (1985) *Educación y promoción de la salud*. www.ua-cc.org/educacion3.jsp

¹⁴⁰ Rodríguez Marín, Rafael (1993) Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud*, n° 5., p.p. 2 y ss.

¹⁴¹ Marcos Becerro, Juan Francisco y cols. (1995) *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid. Ed. R. Santonja.

terminológico: De la tradicional denominación de Educación Sanitaria a la actual Educación para la Salud (EPS).

Se puede entender que la Educación para la Salud es un proceso de formación, de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al alumno/a y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano.

La Educación para la Salud se relaciona con otros temas transversales en cuanto favorezcan o participen de cuestiones saludables. Así, un medio ambiente saludable, invade el aspecto físico, pero también el cultural y el social; la Educación Vial como medio para evitar accidentes o conductas agresivas; la Educación para el Ocio para orientar aficiones deportivas y sociales, que no entrañen riesgos para la salud personal o de los otros; la Educación para el Consumo como prevención de drogodependencias o desarrollo de aptitudes personales para un consumo sano y racional; o la Educación para la Paz como garantía de actitudes no violentas y solidarias que favorecen un clima social sano.

En opinión de Llaneras y Méndez (2000)¹⁴², existen otros temas transversales que consideramos implícitos en la Educación para la Salud, como es el concepto de la "coeducación" o de la educación para la Igualdad e Interculturalidad, puesto que no consideramos "diferencia alguna" que distinga conceptos de salud distintos para unos y para otros, para blancos o amarillos, para fieles o infieles; todos por supuesto tienen derecho a una misma calidad de vida, estado de bienestar y felicidad. La salud no puede discriminarse para unos y para otros.

2.2.4.3.- Educando el Valor Salud

La salud es un derecho de la persona como tal y como miembro de la comunidad, pero además es una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promocionada por la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, hay que promover igualmente en el individuo la auto responsabilidad para defender, mantener y mejorar su salud, fomentando la mayor autonomía posible respecto al sistema sanitario.

¹⁴² Llaneras, Pilar y Méndez, Manuel (2000) *Educación en Valores: Educación para la Salud*. Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

La promoción de la salud es una tarea interdisciplinar que exige la coordinación de las aportaciones científico técnicas de distintos tipos de profesionales. También es un problema social y un problema político, cuyo planteamiento y solución pasa, necesariamente, por la participación activa y solidaria de la comunidad.

En cada una de las dimensiones física, psicológica y social de la salud, se pueden contemplar dos estados extremos y contrapuestos: por una parte, un estado de signo positivo, de bienestar, y por otra, un estado de signo negativo, enfermedad. Frente a la contraposición de salud perfecta o enfermedad, la concepción actual de la salud plantea la posibilidad de estados muy diversos e intermedios dentro de la dimensión salud-enfermedad de acuerdo a la ubicación del individuo en cada lado de la escala. Sánchez Bañuelos (1996)¹⁴³ en relación con las metas de la Educación Física, considera que;

“A los estados positivos de salud se les asocia con un estado de vida adecuado” Constituye una noción capital.

En ocasiones, la pérdida de la salud se origina por causas ajenas a la voluntad del individuo, pero en otras son los hábitos libremente escogidos por la persona, son los que la producen.

Conservar la salud y prevenir determinadas enfermedades, implica conocer cuáles y cuántos son los factores de riesgo que los determinan, renunciando para ello a ciertos hábitos muy arraigados hoy en día en la sociedad actual, tales como el tabaco, alcohol, una adecuada alimentación, la contaminación, el sedentarismo, la contaminación ambiental, las relaciones sexuales seguras, etc.

Por todo ello es conveniente educar desde la infancia en estos valores, aún a pesar del marco físico o social que nos haya tocado vivir, pues ahora el individuo (tomando como referencia la escuela, la familia y el sistema sanitario) tiene responsabilidad en cuanto a la gestión de su propia salud y de elegir conductas de vida apropiadas para conservar la misma.

Algunas características clave que presentan los programas de EPS como efectivos respecto a la metodología son las siguientes:

¹⁴³ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

- Que incorporen métodos de aprendizaje activos.
- Que vayan dirigidos hacia las influencias sociales y la de los medios de comunicación de masas.
- Que refuercen los valores individuales y las normas grupales.
- Que promuevan el desarrollo de habilidades. (sociales, fundamentalmente).

Una estrategia especialmente efectiva es el trabajo en grupo de iguales. Sus principales ventajas son:

- Mayor adecuación de los contenidos y estrategias.
- Mayor motivación y crédito de la información.

El alumnado debe llegar a hacer suya la actividad de aprendizaje, y el educador debe jugar el papel de facilitador del aprendizaje. En este sentido, hay que procurar siempre usar métodos participativos:

- Que potencien: la adquisición de habilidades sociales; la competencia en la comunicación y la resolución de conflictos.
- Que incidan: en la responsabilidad, en la autoestima y en la toma de decisiones.
- Que faciliten: la práctica de las habilidades aprendidas.

En este sentido Marías y Cruz Molina (2000)¹⁴⁴ consideran que:

“Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo, y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer.”

Como contenido educativo, la Educación para la Salud ha de formar parte de los programas y curriculum educativos en todos los niveles. Es necesario que el alumnado sea capaz de conocer las limitaciones y las posibilidades del propio cuerpo, pero hay que hacerlo en el contexto directo donde viven.

La salud como tema de debate ético significa que el alumnado han de saber reconocer sus prejuicios sobre la salud y admitir la variedad de creencias asociadas a la salud, pero sobre todo que la sociedad actual plantea retos constantes sobre los cuales hay que tener una posición tomada, con toda la

¹⁴⁴ Marías, Isidre y Cruz Molina, J. M. (2000) *Educación para la salud. Recursos para educadores*. Páginas Internet. www.senderi.org/sendcast/but14cast/editorial.

flexibilidad que se quiera, pero siempre a partir de unos referentes determinados.

Finalmente, hay que entender que la Educación para la Salud tiene que preparar para la toma de decisiones, tiene que ayudar en la adquisición de habilidades que nos faciliten la toma de decisiones de manera autónoma y responsable, y siempre en contextos sociales. Por lo tanto, no podemos olvidar los factores emotivos y racionales que forman parte de la toma de decisiones, y aquí entra en escena el papel de educadores y educadoras (padres, maestros, monitores, abuelos....) y también el entorno educativo en general (medios de comunicación, amigos...).

2.2.4.4.- Educación Física y Salud

Existen estudios, llevados a cabo en nuestro país, que han analizado la práctica de actividad física en población escolar, citamos los de Mendoza y cols., (1994)¹⁴⁵; Sánchez Bañuelos (1996)¹⁴⁶; García Montes (1997)¹⁴⁷; Tercedor (1998)¹⁴⁸; Torre Ramos (1998)¹⁴⁹; Casimiro Andújar (1999)¹⁵⁰ o bien en población adulta (García Ferrando (1997)¹⁵¹; García Montes (1997) y Palomares Cuadros (2003)¹⁵², entre las coincidencias encontradas por estos autores se encuentran:

- Los niveles de actividad física están disminuyendo entre los jóvenes de los países de todo el mundo, especialmente en las zonas urbanas pobres. Se estima que menos de un tercio de los jóvenes son suficientemente activos para que su salud y bienestar presente y futuro se beneficien de ello.

¹⁴⁵ Mendoza, R. y cols. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. www.efdeportes.com/efd24b/estilo.htm.

¹⁴⁶ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

¹⁴⁷ García Montes, María Elena (1997) *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

¹⁴⁸ Tercedor, Pablo y cols. (1998) La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. En: *Motricidad*, 4, p.p, 203-207.

¹⁴⁹ Torre Ramos, Elisa (1999) *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

¹⁵⁰ Casimiro Andujar, Antonio (1999) *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁵¹ García Ferrando, Manuel (1997) *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia. Tirant lo Blanch.

¹⁵² Palomares Cuadros, Juan (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y uso de los espacios del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- El declive en la actividad física se debe en gran medida a la adopción cada vez mayor de modos de vida sedentarios. Por ejemplo, cada vez son menos los niños/as que van a la escuela andando o en bicicleta, y se dedica demasiado tiempo a mirar la televisión, jugar con juegos informáticos y utilizar computadoras, con mucha frecuencia a expensas del tiempo y de las ocasiones dedicadas a la actividad física y a los deportes.

Muchos factores impiden a los jóvenes la práctica regular de actividad física: la falta de tiempo y de motivación, un apoyo y una orientación insuficientes por parte de los adultos, los sentimientos de vergüenza o incompetencia, la falta de instalaciones y locales seguros para la actividad física y la simple ignorancia de las ventajas que proporciona. ⁽¹⁵³⁾

Los contenidos de Educación Física ofrecen a los niños/as la posibilidad de expresarse, de adquirir confianza en sí mismos y de desarrollar sentimientos de éxito, también favorecen las relaciones y la integración social. Estos efectos positivos sirven por otro lado para contrarrestar los riesgos y daños causados por el modo de vida exigente, competitivo, estresante y sedentario tan común entre los niños/as de hoy. La participación en actividades físicas y deportivas adecuadamente orientadas también puede fomentar la adopción de otros comportamientos saludables que excluyen el consumo de tabaco, alcohol, drogas y los comportamientos violentos. Puede además propiciar una dieta sana, un descanso adecuado y estilos de vida más seguros.

Los hábitos de actividad física adquiridos durante la niñez tienen más probabilidades de mantenerse a lo largo de toda la vida, proporcionando así la base de una vida activa y saludable. Por otra parte, los modos de vida poco sanos, como el estilo de vida sedentario, los regímenes alimenticios mal equilibrados y el abuso de ciertas sustancias, adoptados durante las primeras etapas de la vida tienen tendencia a persistir en la vida adulta.

Los centros de enseñanza ofrecen posibilidades únicas para dar a los niños/as tiempo, instalaciones y orientación para la actividad física. Es función y responsabilidad de las escuelas impulsar todos los aspectos del crecimiento y el desarrollo de los niños/as.

¹⁵³ Ponencia Marco Por tu salud muévete. Día Mundial de la Salud 2002 Organización Mundial de la Salud

En la mayoría de los países, por medio de los programas de Educación Física, las escuelas ofrecen la única posibilidad sistemática que se proporciona a los niños/as de participar en actividades físicas y aprender de ellas.

La amplia participación en juegos, deportes y otras actividades físicas, tanto en la escuela como durante el tiempo libre, es esencial para el desarrollo sano de todos los niños/as. Para garantizar que los niños/as se muevan por su salud, es necesario que dispongan de lugares seguros, oportunidades y tiempo, así como del buen ejemplo de sus profesores, padres y amigos/as.

2.2.5.- Educación para al Paz

2.2.5.1.- Soporte conceptual

Al plantearnos la Educación para la Paz como uno de los Temas Transversales básicos en nuestra investigación, deben impregnar y redimensionar el currículo escolar, resulta imprescindible, en primer lugar hagamos un esfuerzo de aproximación al significado profundo del término, es decir, a lo que verdaderamente entraña el concepto de paz en el contexto de nuestra sociedad contemporánea y desde la perspectiva de los valores; sobre todo desde la perspectiva del amor, de la ternura, de la armonía y de la construcción de la esperanza. Así, González Lucini (1999: 72 y ss.)¹⁵⁴ considera que,

“La guerra es un producto de la mente de la mente del ser humano. Si somos capaces de generar violencia, también lo somos de crear armonía. Frente a nuestra capacidad de destrucción debemos explorar nuestra capacidad de construcción”.

A veces la paz, como tantas otras palabras relacionadas con el mundo de la ética y de los valores, esta relacionada con todo un proyecto de vida.

Paz negativa

Es la concepción predominante en Occidente y proviene de la “*eirene*” griega y la “*pax*” romana. Las notas definitorias son la usencia de violencia.

Paz positiva

Es una concepción con cierta tradición en Oriente, presupone “*un cierto nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia*”.

¹⁵⁴ González Lucini, Fernando (1999) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda-Anaya.

La propuesta de la Educación para la Paz se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Veamos someramente cada uno de ellos:

- La concepción de paz dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto del “pax” romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficiente y políticamente interesado.
- Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra, sino al de violencia (la guerra es un tipo de violencia organizada).

Las características de este nuevo concepto de paz, o paz positiva son:

- La paz es un proceso dinámico y permanente; no es una referencia estática e inmóvil.
- La paz hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.
- La paz exige, en consecuencia, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interrelaciones.
- Afecta, por consiguiente, a todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la política internacional o de Estado.
- La paz implica y hace referencia a dos conceptos íntimamente ligados entre sí: el desarrollo y los derechos humanos.

La programación o el diseño de la Educación Obligatoria es la siguiente:

- a) La Educación para la Paz ha de ser concebida, en todo momento, como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía. Es, en consecuencia una educación que supone el nacimiento de una ética personal y social de la convivencia basada en la cultura de la paz.
- b) La Educación para la Paz entronca, por lo tanto, con el desarrollo global de la personalidad de los alumnos/as y no puede limitarse a un simple aprendizaje ocasional de conocimientos o de recetas de comportamiento

- externo: ha de ser una educación transformadora y enriquecedora de valores y de actitudes profundas.
- c) Hablar de Educación para la Paz es hablar de una educación en los valores. La paz forma un entramado de otros valores, ligados entre sí.
 - d) La Educación para la Paz ha de ser vivencial y ha de realizarse desde la experiencia, es decir, en la interacción dinámica y creativa del alumnado con su realidad; entendiendo esa realidad desde sí mismo y desde la apertura al mundo circundante próximo. Ha de ser una educación enmarcada y desarrollada en su propio mundo personal.
 - e) Como punto de partida, la Educación para la Paz ha de tener en cuenta el análisis crítico de los preconceptos que los alumnos y las alumnas puedan tener sobre ella, provocando, si fuera preciso, unos conflictos cognitivos capaces de abrirles el campo de sus percepciones y de enriquecer el ámbito de sus experiencias, de sus conocimientos y de sus actitudes.
 - f) En todo programa de Educación para la Paz hay que plantearse dos campos básicos de reflexión y de acción:
 - 1. En primer lugar, la educación en la no violencia y en la creación de estructuras y situaciones de justicia, tanto en el plano de las vivencias internas o personales como en las de las relaciones sociales de ámbito cercano y de proyección universal.
 - 2. Y, en segundo lugar, la educación en la resolución positiva, dialogante y armónica de los conflictos, buscando y forjando formas creativas para resolverlos y hallándose soluciones en las que siempre se salve el respeto a la persona y, muy especialmente, el respeto a la dignidad y a los derechos de los más débiles.
 - g) Dentro de un programa de Educación para la Paz, y en el contexto de los dos campos de reflexión anteriormente planteados, es preciso abarcar, en concreto, los siguientes ámbitos, que entroncan profundamente con ella:
 - Educación para la comprensión internacional

- Educación para los derechos humanos
- Educación mundialista y multicultural
- Educación para el desarme
- Educación para el desarrollo

h) Por fin, es muy importante señalar que la Educación para la Paz, en el ámbito escolar, implica necesariamente un cambio de actitudes profundas en las relaciones que se establecen diariamente en el Centro y en el aula; relaciones que, muchas veces, son de carácter negativo.

2.2.5.2.- Valores y actitudes que transmite la Paz

Al hablar de la Educación para la Paz nos estamos refiriendo a la educación en un conjunto de valores relacionados entre sí, es decir, que se exigen o se implican mutuamente. Vamos a definir, ahora, cuáles son esos valores y actitudes básicas, capaces de configurar y de desarrollar, en la personalidad de los alumnos/as, el valor nuclear de la paz:

TOLERANCIA

- Comprensión, aceptación y respeto hacia los demás y hacia sus derechos fundamentales.
- Atención, escucha y diálogo como medios y como clima fundamental en el que han de desarrollarse las relaciones interpersonales y la resolución de los conflictos.
- Valoración de la afectividad y del sentimiento en las relaciones interpersonales.
- Actitud de perdón de acogida, manifestando en todo el momento una gran capacidad para el amor y para la ternura.
- Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones y las opiniones de otras personas.
- Interés y respeto por la diversidad y rechazo hacia todo tipo de desigualdades o de discriminaciones sociales y personales.

JUSTICIA- SOLIDARIDAD

- Toma de conciencia de los problemas de violencia, de agresión o de injusticia a los que se enfrenta la vida sobre la Tierra.
- Inconformismo y rechazo ante las situaciones de desigualdad y de injusticia.
- Rechazo de la violencia en todo tipo de situaciones y de conflictos.
- Sensibilidad para percibir y para sentir los problemas de los demás y para extenderse hacia ellos con generosidad y con desprendimiento.
- Desarrollo de la capacidad de amor y de ternura en la construcción de una cultura universal de la fraternidad
- Creatividad, colaboración y cooperación en la resolución fraterna de los conflictos y de los problemas de las personas y de los pueblos
- Lucha y compromiso permanente por la justicia, por la igualdad y, en general, por el desarrollo próximo y universal de los derechos humanos.

LIBERTAD

- Desarrollo de la autonomía personal y de autoafirmación.
- Confianza y actitud de esperanza en las propias capacidades como requisito imprescindible para la autorrealización personal, para afrontar los problemas y los conflictos y para llegar a establecer una positiva y creadora comunicación.
- Coherencia y autenticidad personal en las acciones y en los comportamientos individuales y sociales.
- Actitud crítica para poder discernir libremente ante todo tipo de situaciones y para no sentirse, consciente o inconscientemente, manipulado.

Cuadro II.3.- Valores y actitudes que transmite el Tema Transversal de la Educación para la Paz

2.2.5.3.- Objetivos educativos

Definido el marco pedagógico en el que habría que plantear, dentro del ámbito escolar, el Tema Transversal de la Educación para la Paz, y fijado el sistema de valores y actitudes sobre el que habría que desarrollarlo, vamos a formular, a continuación, una propuesta de objetivos educativos que deberían integrarse en el currículo como parte esencial de éste y en el contexto de todas las Áreas Curriculares:

- Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y armónico de la vida y del humanismo.
- Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad, y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan el bien común.
- Desarrollar la sensibilidad, la afectividad y la ternura en el descubrimiento y en el encuentro con las personas que nos rodean, tanto a un nivel más próximo, como a un nivel más universal.
- Sentir el gozo que produce el encuentro interpersonal cuando se desarrolla en un clima de afectividad, de confianza, de respeto, de colaboración y de ayuda mutua.
- Construir y potenciar unas relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar y, en general, en todas nuestras relaciones cotidianas
- Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa, fraterna y no violenta.
- Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad como un gran valor, y actuando siempre, frente a ella, con una actitud abierta, respetuosa y tolerante.
- Promover, desde el conocimiento de lo propio y desde la autoestima, el conocimiento de otras realidades sociales, culturales y personales, colaborando en la autoafirmación, en el desarrollo y en el enriquecimiento de los pueblos.
- Conocer y potenciar los derechos humanos y desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones, próximas y lejanas, en las que se atente contra ellos.
- Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de subdesarrollo que se viven hoy en el planeta.
- Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos.

Cuadro II.4.- Objetivos educativos del Tema Transversal educación para la Paz

3.- VALORES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los valores no existen sin el hombre, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización del hombre
JOHN
GEVAERT

3.1.- Conceptualizando los Valores

Con frecuencia, señala Marín Ibáñez (1984:638)¹⁵⁵, se habla de que los distintos modelos cambiantes de sociedad, de escuela y de hombre, hacen difícil o imposible elaborar un proyecto educativo. Se confunde la validez con la uniformidad estética.

Ante la multiplicidad de las cosmovisiones y de las escalas en juego surge una respuesta doble: el consenso que permite el diálogo entre todos y la originalidad que preserva la identidad del individuo y del grupo.

El consenso no implica escepticismo, ni negación de los valores, sino la búsqueda del máximo común denominador de los valores aceptados en un momento determinado. Lo mismo acontece en una institución educativa. Se buscan todos los valores por los que una comunidad desea que las instituciones educativas funcionen. Los puntos de discordia como las disensiones políticas, deben de quedar fuera de las aulas. Lo cual no implica que toda cuestión sociopolítica quede ausente del currículo. En éste la tarea se centra en aquellos valores comunes que permiten la convivencia social y el perfeccionamiento de las estructuras sociales y el perfeccionamiento de las estructuras actuales y para las cuales cada grupo aporta sus particulares soluciones.

La libertad y el respeto a la ley, la justicia y la solidaridad, el progreso socioeconómico y el perfeccionamiento de las instituciones, que todos se sientan amparados por el orden jurídico y se les den oportunidades para su desarrollo personal o la defensa de los derechos humanos, son valores que

¹⁵⁵ Marín Ibáñez, Ricardo (1984) Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

deben inspirar las conductas de todos y cuyas soluciones concretas corresponden a otros ámbitos.

Jacob y Flink (1962)¹⁵⁶ consideraban que un valor es auténtico cuando la conducta es sancionada por él y no mediante penas coactivas externas. Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores.

Kluckhohn (1963: 78)¹⁵⁷ entiende que un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree o se considera justificada, ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético.

Para Frondizi (1977:193)¹⁵⁸ el valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto.

Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto.

Más clarificadora aparece la definición de Marín Sánchez (1989:70)¹⁵⁹, que considera que un valor es,

Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

Una definición que relaciona los valores con otros términos tratados en este apartado es la de Bolívar Botia (1992: 96)¹⁶⁰,

Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera.

¹⁵⁶ Jacob, Philip y Flink, James (1962) *Values and their function in decision-making*, American behavioral scientists supplement, vol 5

¹⁵⁷ Kluckhohn, Clyde (1963) "The Concept of Culture". En: Ralph Linton (Ed) *The Science of Man in the World Crisis*. Columbia University Press. Nueva York, 1963. pp. 78-106.

¹⁵⁸ Frondizi, Risieri (1977). *¿Qué son los valores?* México. DCC.

¹⁵⁹ Marín Ibáñez, Ricardo (1977) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid. Editorial Miñón.

¹⁶⁰ Bolívar Botia, Antonio (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid. Escuela Española.

Para Quintana (1996: 287)¹⁶¹, el valor tiene un aspecto subjetivo y psicológico, pero con una base objetiva.

Cualidad que tiene un objeto por el hecho de interesar a un sujeto, en tanto que es apto para satisfacer necesidades de éste.

En este último sentido, podíamos entender que valor es todo aquello que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo nuestro, todo aquello que de algún modo conviene a nuestra naturaleza, es todo aquello que es capaz de romper nuestra indiferencia, aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones, lo que destaca por su perfección.

En general, dice Collado Fernández (2005: 48)¹⁶² “las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos”.

3.2.- Jerarquía de valores

Collado Fernández (2005: 52)¹⁶³ considera que dentro de los valores, hay que tener en cuenta el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de diferentes valores por parte de un individuo y la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de valores que se observa en un grupo dado de sujetos.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental.

¹⁶¹ Quintana, José María (1996). Educación moral y valores. En *Revista de Ciencias de la Educación* n°166, p.p. 291-292.

¹⁶² Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁶³ Collado Fernández, Diego (2005) *Ibidem*.

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia.

Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

Max Scheler (1942)¹⁶⁴ atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (un valor que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico.

- 1°) Valores Religiosos (nivel mas alto)
- 2°) Valores Espirituales
- 3°) Valores Vitales
- 4°) Valores Útiles

Desde el objetivismo (Scheler, Hartmann y Bergson), señalan cuatro valores superiores o básicos: lo útil, bueno, bello y santo, se corresponden con otros tantos estratos axiológicos: económico o material, ético, estético y religioso o ascético.

¹⁶⁴ Scheler, Max (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
Max Sheler (1874-1928). Seguidor de la Fenomenología de Husserl, perteneció al Círculo de Munich. Sobresalió notablemente como filósofo y sociólogo, además de ser el precursor de la Antropología Filosófica, fue titular en la cátedra de Filosofía en la Universidad de Colonia de 1919 a 1928. Es una de las más brillantes figuras del movimiento fenomenológico; recibió influencia de Husserl, en mayor medida, así como también de San Agustín, de Pascal y de Nietzsche. Además de filósofo y sociólogo se destacó en la Axiología o Teoría de los valores, concibiendo los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que las percibe. Sus obras más importantes son las siguientes: *El Formalismo en la Ética*; *Ética Material de los Valores*; *De lo Eterno en el Hombre*; *Las Formas del saber y la Sociedad*; *El Puesto del Hombre en el Cosmos*; *Hombre y Cultura*.
inicia.es/de/m_cabot/max_scheler.htm

Max Scheler denominó con el término “*Altura*” a la dignidad, nobleza, o categoría de un valor, observable atendiendo a los criterios antes señalados. Hartmann, en íntima relación con la altura llamó “*Fuerza de los valores*” a la exigencia y fuerza de los mismos, es decir, que cada estrato del valor solo tiene sentido si se han vivido los inferiores.

Los subjetivistas al pretender vivir una estética sin ética o un esteticismo generalizado, alteran ésta jerarquía, la rechazan o simplemente la ignoran. Al hacer prevalecer lo personal sobre lo social, la estética sobre la ética, lo que va en contra de la teoría objetivista que considera que los valores éticos son mas sociales, los estéticos mas personales.

Los valores suelen estructurarse de forma jerárquica, estableciendo una escala a partir de determinados juicios o preferencias, una escala que, a su vez, es dinámica, variable y flexible. (Grasa, 1988: 59)¹⁶⁵

Por otro lado, los valores son necesarios para el desarrollo de las personas y del orden social en que estas se encuentran inmersas. Como señalaba Risieri Frondizi (1995: 45):

“si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar, careceríamos de aspiraciones, ideales, y la educación y las reformas moral y política no tendrían sentido. Lo tienen porque hay posibilidades de ascender de un valor bajo a uno mas elevado, de lo malo a lo bueno y de éste a lo mejor. Esta posibilidad es lo que justifica el esfuerzo continuo de personas, grupos y naciones por superar la pobreza, la injusticia social, la rutina, la ignorancia y la esclavitud”.

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes.

Nuestros alumnos/as como seres sociales intentan formar parte de un grupo. Al estar inmersos en él, se esfuerzan por seguir sus partes; de esta forma van cambiando sus actitudes acomodándolas a las nuevas circunstancias del grupo.

Desde nuestro punto de vista, los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros/as alumnos/as. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la

¹⁶⁵ Grasa, Rafael (1988) Fases del proceso de intervención en un conflicto. *Cuadernos de Pedagogía* nº 150, pág. 58-61)

simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

3.3.- Clasificando los valores

Collado Fernández (2005: 61)¹⁶⁶ señala al hilo del apartado anterior (Jerarquía de valores), algunas de las más destacadas clasificaciones de valores de la filosofía moderna, de modo que pudiéramos destacar de ellas las distintas teorías y sistemas educativos de los que podrían ser fundamentos.

Señalemos en primer lugar la clasificación de Munsterberg (Citado por Campillo Carrillo y Millán Pueyes, 1985: 108)¹⁶⁷, neokantiano, establece la siguiente clasificación:

1. *Valores de existencia. Cosas, caracteres o personalidades, valoraciones,*
2. *Valores de continuidad o de conexión: naturaleza, historia, razón.*
3. *Valores de unidad: armonía, amor, felicidad.*
4. *Valores estéticos: artes plásticas, poesía, música.*
5. *Valores de evolución: crecimiento, progreso, autodesarrollo.*
6. *Valores de actuación y de producción: economía, derecho, moralidad.*
7. *Valores divinos: revelación, salvación.*
8. *Valores fundamentales: universo, humanidad, supra-yo.*

La clasificación que de los valores hace William Stern (1951)¹⁶⁸, representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos:
4. Valores de servicio.

¹⁶⁶ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁶⁷ Campillo Carrillo, J. y Millán Pueyes, M. (1985) *El mundo de los valores y la educación*. En VV.AA. *Teoría de la Educación*. UNED.

¹⁶⁸ William, Stern (1951) *Psychology of Early Childhood*. Henry Holt and Company. Nueva York. Promotor de la filosofía personalista (*Persona y cosa*, 1906-1924), es autor, entre otros títulos, de *Psicología diferencial* (1911), *Psicología infantil* (1914), *La inteligencia infantil y juvenil* (1916) y *Psicología general* (1935)

5. Valores circunstanciales.
 - Valores de cambio.
 - Valores de poderío.

Max Scheler (1874-1928), representante del fecundo movimiento filosófico alemán conocido como *fenomenología* es también, probablemente el definidor más claro, junto a Nicolai Hartmann (1882-1950)¹⁶⁹ de la filosofía de los valores. El orden en que sitúa a los valores es el siguiente:

1. Valores de lo agradable y desagradable (sentir sensible o valores útiles); lo agradable y desagradable.
2. Valores del sentimiento vital: lo noble y lo vulgar, lo fuerte y lo débil.
3. Valores espirituales:
 - Lo bello y lo feo.
 - Lo justo y lo injusto.
 - El conocimiento puro de la verdad.
4. Valores de lo sagrado y lo profano.

De modo más esquemático Hartmann, enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.
Ortega y Gasset: útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.
Le Senne: verdad, arte, moral y amor.
Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla Castillo (2000: 66 y ss.)¹⁷⁰ en su obra *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y la educación*, en la que considera la existencia de una serie de valores de la persona como sujeto de la educación, los cuales agrupa bajo los siguientes epígrafes: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos.

¹⁶⁹ Nicolai Hartmann (1882-1950) Es uno de los filósofos más importantes del s. XX, pero también uno de los más olvidados Amplía de manera prodigiosa los territorios clásicamente habilitados para la filosofía. Y somete a disciplina de sistema uno de los atisbos más felices de la filosofía actual: el análisis fenomenológico. Atisbo que por sí solo, abandonado a sus propios medios, recluso en su esfera peculiar y confiriéndole una íntegra capacidad activadora, hubiera resultado poco menos que invalioso para tareas filosóficas de graduación alta. Nicolai Hartmann fue uno de los primeros en darse cuenta de que la fenomenología de Husserl era un hallazgo primordial, con cuyo auxilio podía ya intentarse una reforma radicalísima en el orbe de la filosofía. *enciclopedia.us.es/upload/Nicolai Hartman*

¹⁷⁰ Gervilla Castillo, Enrique (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona. Editorial Herder.

Denomina **valores corporales**, “*al conjunto de cualidades deseadas y/o deseables, cuyo centro es el cuerpo o materia viva de la persona. Unos, los valores primarios, afectan directamente al animal-hombre con tal urgencia que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte: el alimento, la salud, el descanso, etc.; otros los secundarios, aunque necesarios, son prescindibles, pues convienen al cuerpo sólo en cuanto mejora de la apariencia, sujeto de placer o dinamismo: el cuerpo estético de los medios de comunicación, de la moda, del lujo; o el cuerpo placer de la comida selecta...; o bien el cuerpo dinámico de los deportistas. Así el cuerpo puede ser lo mismo el sujeto/materia de necesidades básicas, que el animal deseoso de belleza, dinamismo o placer*”. (Ibidem)

Cita así mismo, que en oposición a estos valores, se encuentran los antivalores corporales como son la negación, oposición o carencia de valores corporales, rechazados y/o rechazable por atentar contra la integridad física de los humanos, tales como el hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; o bien por oponerse al placer que el cuerpo proporciona, a su actividad, al modelo de belleza vigente, así como a sus excesos: el sufrimiento material, la obesidad...

Denomina **valores intelectuales**, “*al conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre, en cuanto contenido, proceso o resultado. Unos son de especial urgencia para la construcción humana, tales como el saber leer, escribir, o el saber subsistir (búsqueda de la alimentación o vestido); otros son más secundarios, aunque imprescindibles para vivir como humanos: el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc.*” (Ibidem)

En oposición nos encontramos con los antivalores, que en opinión de Gervilla Castillo, no son más que la carencia, oposición o dificultad al desarrollo de esta naturaleza racional. Desde esta visión son antivalores intelectuales la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, entre otros.

En el campo de los afectivos, entendida la afectividad como elemento constitutivo de los seres humanos, revestida de múltiples significados, y valorada por el hombre de modo diverso: sentimientos, emociones y afectos, surgen los **valores afectivos**, “*cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado, es decir, a los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... unos son de una urgencia tal que su*

carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseada e importantes, pero de menor gravedad en la formación humana, como es la amistad o el enamoramiento". (Ibidem)

En oposición se encuentran los antivalores afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagrado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, el temor, la angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odio, etc.

Se denominan **valores individuales** al *"conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad...y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alineación, masificación, egocentrismo, etc."* (Ibidem)

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los **valores morales**, *"que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad-malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales, la verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, la honradez. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antítesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: el robo, la injusticia, violencia, corrupción".* (Ibidem).

La relación humana con los semejantes origina una comunicación en igualdad de naturaleza o dignidad; la relación con los demás genera en la persona los valores sociales, abiertos a diferentes niveles de relación y comunicación.

Los **valores sociales** *"son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos".* (Ibidem)

Los antivalores sociales, por el contrario, serían la negación u oposición a las relaciones entre las personas o entre las instituciones en cualquiera de sus formas o modalidades: la enemistad, la guerra, el individualismo, la discordia...

La apertura hacia la naturaleza, o bien a su transformación, originan los valores ecológicos y los instrumentales. Por **valores ecológicos** “*se entienden aquellos que relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, la playa, el río, la montaña, etc.*”. (Ibidem)

En oposición a ellos nos encontramos con los antivalores ecológicos que son la ausencia de valoración, descuido u oposición a los valores ecológicos: contaminación, destrucción de la naturaleza, armamento nuclear, desechos tóxicos, etc.

Los **valores instrumentales** “*son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que nos reportan: los medicamentos, el coche, la vivienda, el vestido, los ordenadores, la tecnología en general, etc.*”. (Ibidem).

Los antivalores, en este caso, serían aquellos que rechazamos por su carencia o por su exceso, por ser nocivos en sí, por su uso o por su abuso, o por las consecuencias negativas que de ello se deriva, cabría citar como antivalores instrumentales al consumismo, la miseria, el chabolismo...

Pero el ser humano también se puede relacionar con la belleza y tender hacia ella, tanto si está presente en las personas, en la naturaleza, en determinados acontecimientos o en aspectos instrumentales, a estas apreciaciones es a lo que denominamos **valores estéticos**, “*que son deseados o deseables por su belleza en alguna o algunas de sus manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte.* (Ibidem)

En contraposición los antivalores estéticos, serían aquellos que se oponen o rechazan la belleza: lo antiestético, lo feo, lo desagradable en personas, acciones, cosas o acontecimientos.

A los creyentes les lleva a desear los **valores trascendentes o religiosos**, “*que serían aquellos que aluden directamente al sentido último de*

la vida, más allá de la propia existencialidad inmanente, o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso: Dios, la fe, la oración, la iglesia, etc.”. (Ibidem)

En oposición a ellos, los antivalores religiosos serían la negación u oposición a la estima y valoración de cuanto se relaciona con la trascendencia religiosa: actos o acciones, organizaciones, culto, etc.

3.4.- Los temas Transversales y la Educación en los Valores

Según González Lucini (1999: 94-104)¹⁷¹ los Temas Transversales como contenido educativos valiosos, responden a problemas y realidades que están vivos en el ámbito social, que el alumnado experimenta en su vivir cotidiano y que, por su importancia existencial, en el presente y para el futuro, requieren y demandan un tratamiento y una respuesta educativa; por otra parte, son temas que inciden y entroncan con una base ética social y personal, base ética que ha de ser de interés común y universal y a la que, hoy por hoy, como ciudadanos del planeta, no podemos ni debemos renunciar.

Desde esta perspectiva, los Temas Transversales entran de lleno en el campo de la Educación en valores: son “valores importantes tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos/as, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana”.

Hablar de Temas Transversales es, por tanto, hablar fundamentalmente de valores, y es por ello por lo que en su diseño y en su programación, dentro del currículo escolar, deben entrar en relación o en conexión armónica con el sistema de valores que en cada Centro Escolar se haya consensuado y expresado, tanto en el Proyecto educativo como en los Objetivos Generales de la Etapa.

¹⁷¹ González Lucini, Fernando (1999) *Temas transversales y educación en valores* Madrid. Alauda. Anaya.

Entendidos así los Temas Transversales, podemos acercarnos ya a la definición de sus características pedagógicas más importantes:

- a) Forman parte del currículo y, en concreto, están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuado, de forma solidaria, por toda la Comunidad Escolar.
- b) Constituyen ejes de valores, de contenidos (especialmente actitudinales), de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículo.
- c) Impregnan el currículo en su totalidad: los Temas Transversales están presentes también en ellos; son realidades educativas que deben impregnar la totalidad de las Áreas y que, entonces, no pueden situarse en paralelo al resto de los procesos de enseñanza, sino dinámicamente integrados dentro de ellos.
- d) Constituyen, en consecuencia, una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa, en especial del equipo docente, y deben estar presentes e integrados en los Proyectos Educativos del Centro, en los Proyectos Curriculares de Etapa y de Ciclo y en las Programaciones de Aula que realizarán todos los profesores y profesoras.
- e) Y, por último, en armonía con el resto del currículo, los Temas Transversales tienen un carácter abierto y flexible, no sólo en cuanto a sus posibilidades de diseño y de programación, sino también en cuanto a su propia enumeración. El Ministerio de Educación o las Administraciones Educativas nos proponen unos Temas Transversales que siempre podrán ser completados con aquellos otros que en un momento o en una circunstancia determinada puedan parecer necesarios y oportunos.

3.5.- Valores implicados en nuestra investigación

3.5.1.- Respeto y Educación Física

3.5.1.1.- Conceptualizando el Respeto

Respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco

central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.¹⁷²

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Aceptarse no es lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena, es en definitiva la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

Afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.¹⁷³

3.5.1.2.- El Respeto a uno mismo

El respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única, una fuerza vital interior, un ser espiritual, un alma. La conciencia elevada de saber “*quién soy*” surge desde un espacio auténtico de valor puro. Con esta perspectiva, hay fe en el propio ser así como entereza e integridad en el interior. Con la comprensión del propio ser se experimenta el verdadero autor respeto. (¹⁷⁴)

El respeto a uno mismo significa reafirmarme en la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el sentirme a gusto con los propios pensamientos, deseos, necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales. El respeto a sí mismo implica:

- una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano orientado a la valoración y al compromiso consigo mismo.

¹⁷² Valores para vivir (2002) Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

¹⁷³ Albistur Unanue, Iñiqui (2002) *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)

¹⁷⁴ Valores para vivir (2002) Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

- es la disposición a experimentar plenamente los propios pensamientos, sentimientos, emociones, acciones, no como algo lejano, o algo distinto a la propia persona, sino como parte de la esencia personal.
- conlleva la idea de autocrítica, de lo que es inadecuado.

La causa de todas las debilidades se origina en la ausencia de autor respeto. La persona se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás. La persona, al hacerse dependiente de fuerzas externas en lugar de sus poderes internos, mide el respeto mediante los factores físicos y materiales, tales como la casta, el color, la raza, la religión, el sexo, la nacionalidad, el estatus y la popularidad. Cuanto más se mide el respeto sobre la base de algo externo, mayor es el deseo de que los demás tengan un reconocimiento hacia mí. Cuanto mayor es ese deseo, más se es víctima del mismo y se pierde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Si las personas renunciaran al deseo de recibir consideración de los demás y se estabilizaran en el estado elevado de autor respeto, la consideración y el respeto los seguiría como una sombra.

El desafío es desarrollar el valor del respeto en el propio ser y darle una expresión práctica en la vida diaria. Aparecerán obstáculos para probar la solidez del respeto y, con frecuencia, se sentirán en los momentos de más vulnerabilidad. Es necesaria la confianza en uno mismo para tratar con las circunstancias con seguridad, de manera optimista, esperanzadora. En las situaciones en las que parece que todos los apoyos se han desvanecido, lo que permanece fiel es el nivel en que se ha podido confiar internamente en el propio ser.

3.5.1.3.- Respeto a los demás

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste viene la diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Por tanto, pretender ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el método mismo para perderlo. Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto. Puesto que tal principio tiene su origen en ese espacio prístino de valor puro, los demás sienten intuitivamente, la autenticidad y la sinceridad. En la visión y la actitud de igualdad existe una espiritualidad compartida. Compartir crea un

sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad, un sentimiento de familia.¹⁷⁵

Sin embargo, el respeto no es solo hacia las normas o la actuación de las personas; el respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

El concepto de Pluralidad, es decir, de las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura. La pluralidad cultural nos permite adoptar costumbres y tradiciones de otros pueblos, y hacerlos nuestros.

Así es como llegamos al concepto de intolerancia, es decir el no tolerar. Fácilmente, ante alguien que no piensa, no actúa, no vive o no cree como nosotros podemos adoptar una actitud agresiva. Esta actitud, cuando es tomada en contra de nuestras ideas se percibe como un atropello a uno de nuestros valores fundamentales: la libertad. La intolerancia puede ser tan opresiva, que haga prácticamente imposible la convivencia humana. (¹⁷⁶)

3.5.1.4.- Aportaciones de la Educación Física al valor Respeto

Albistur Unanue (2002)¹⁷⁷ entiende que afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.

Según Collado Fernández (2005: 317)¹⁷⁸ es necesario ayudar a construir una ética para la convivencia, que permita al alumnado desenvolverse en la sociedad actual y desarrollar las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir, a lo largo de sus vidas, su código ético.

¹⁷⁵ Cyberescuela (2002). *CyberEscuela S.A de CV*. El Salvador CA

¹⁷⁶ [http://www. Encuentra Networks. el que encuentra.Com](http://www.EncuentraNetworks.elqueencuentra.Com).

¹⁷⁷ Albistur Unanue, Iñiqui (2002) *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)

¹⁷⁸ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Por ello la Educación Física pretende que el alumnado sea capaz de participar en las actividades en grupo como recurso para fomentar la colaboración y solidaridad, respetar la opinión de los demás, actitud de respeto frente a las diferencias existentes entre las personas y grupos humanos; aceptar las normas del grupo, respetar y conservar los materiales de uso común, responsabilidad frente al trabajo y los compromisos adquiridos...

Desarrollar actitudes de compañerismo y no violencia en las actividades físico-deportivas, dentro y fuera del centro; adquirir hábitos de tolerancia ante cualquier opinión, aceptar las normas propuestas por el grupo, desarrollando actitudes de tolerancia y cooperación, valorar la importancia la convivencia pacífica entre personas de diferentes culturas, razas, sexos, edades,...En definitiva, tolerancia y respeto a los demás, a las diferencias y aceptación del diálogo como causa para resolver las situaciones conflictivas.

Estas pautas de participación y relación social deben contribuir al desarrollo de determinadas sensibilidades como la del respeto a las distintas nacionalidades y razas, al medio ambiente y a la calidad de vida como factores de convivencia social.

La preservación de estos valores hace necesario que el deporte recupere algunos de sus elementos tradicionales y que, por tanto, el respeto a las reglas del juego, la lealtad, la ética y la deportividad sean elementos de vertebración de los participantes en el mismo.

Algunas propuestas prácticas para el aprendizaje de reglas y cumplimiento de normas en las clases de Educación Física las realiza Rodríguez González (2001).

Cumplimiento de un código de conducta.

Establecimiento de preceptos, reglas y normas que rigen la actividad y entre las que deben estar presentes entre otras las siguientes normas:

- Normas de corrección en la utilización del material y las instalaciones.
- Normas para la sensibilización para la conservación y el mantenimiento del material y las instalaciones deportivas.
- Normas para la consolidación de hábitos higiénicos.
- Normas internas.
- Normas reglamentarias en juegos y deportes.

- Pactos para el establecimiento de normas de juego.
- Normas para la eliminación de actitudes de indisciplina

3.5.2.- Responsabilidad y Educación Física

3.5.2.1.- Conceptualizando la Responsabilidad

En el Proyecto Escuelas Hermanadas (2003)¹⁷⁹ de la ciudad de Lincoln (Argentina), se define la responsabilidad como,

La responsabilidad es a la vez una cualidad, un valor, una actitud, y puede llegar a ser una virtud. La persona responsable busca dar una respuesta adecuada y respetuosa a cada realidad, a cada situación, es capaz de elegir y decidir, de mantenerse en sus decisiones y hacerse cargo de sus consecuencias.

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

Una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador, la persona permanece neutral y flexible en su papel. La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. El que actúa con responsabilidad también tiene la madurez de saber cuándo debe delegarse una responsabilidad a otro.

La responsabilidad moral obliga a uno a reconocerse autor de sus actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. Tradicionalmente se vincula la existencia de responsabilidad moral a la afirmación de libertad, de modo que ésta es condición necesaria de aquélla. Una persona es moralmente responsable de lo que ha hecho sólo si hubiera podido actuar de forma distinta a como lo ha hecho, y podría haber actuado de forma distinta, si los motivos que la movieron a actuar no la indujeron de forma determinista.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Proyecto Escuelas Hermanadas (2003) Lincoln (Argentina). www.ciudadlincoln.com.ar

¹⁸⁰ Diccionario de Filosofía (2004) <http://www.gmistral.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>

A la pregunta de ¿Es posible enseñar responsabilidad?. Creemos que sí es posible, aunque su importancia merezca y requiera del aporte de toda la comunidad educativa. Desde el punto de vista metodológico educativo, lo esencial e inicial es transmitirla como valor para luego aspirar a cultivarla como virtud.

Educación en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

Toda educación tiene que tener por objetivo formar personas honestas, con convicciones profundas, fundamentadas en valores. La responsabilidad personal es muy importante para todos, pequeños y grandes. La fuerza del educador está en su manera de hacer, en el optimismo con que afronta las dificultades, en la madurez con que toma las decisiones, en no detenerse nunca para llegar a su mejora humana y, sobre todo, en la respuesta que da a sus deberes familiares, profesionales y sociales.

Cardona (2003)¹⁸¹, considera que una característica de esta responsabilidad es asumir los actos que uno hace sin cargar, si se equivoca, las culpas a los otros. Se trata de conseguir del alumnado, para ayudarles a la formación de la responsabilidad, que sepan qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, en cada momento de su vida en casa, en la escuela, con los amigos, sin buscar excusas y enfrentándose a las consecuencias de sus actos.

En torno a la responsabilidad se aglutinan importantísimas dimensiones del proceso educativo y, por lo tanto, se juega allí nada menos que la posibilidad de asumirnos como seres dignos y libres. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de mis actos y del logro de mis metas. Lo cual significa que asumo la responsabilidad de mi vida y bienestar. La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un

¹⁸¹ Cardona, Victoria (2003) *Educación Familiar*. E-cristians.net 25/04/2003

reflejo o manifestación de la misma. La práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- Ser responsable de la consecución de mis deseos.
- Ser responsable de las propias elecciones y acciones.
- Ser responsable del nivel de conciencia que se dedica al trabajo y al estudio.
- Ser responsable de la conducta con otras personas, compañeros y compañeras de clase, padres, profesores.
- Ser responsable de aceptar o elegir los valores según los que se vive.

3.5.2.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Responsabilidad

El alumnado responsable trabaja en colaboración con los compañeros y compañeras. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en nuestro área dónde las propias acciones afectan a la integridad de los demás.

El alumnado responsable opera sobre dos premisas:

- que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer
- que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo

La responsabilidad en Educación Física significa administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Las decisiones en la conciencia de ser responsable por el bienestar individual y grupal animan a realizar acciones de manera altruista. Es el cumplimiento de la obligación moral de cada uno, así como la capacidad de compromiso de cada persona para con los planteamientos individuales.

Esto incluye tener en cuenta los recursos acumulados y disponibles y su uso eficiente y equitativo. La falta de atención, el descuido, o la falta de sentido común provocan no sólo que algunos compañeros y compañeras puedan verse afectada por nuestra conducta. ⁽¹⁸²⁾

¹⁸² Valores para vivir (2002) *Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes*. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>

La responsabilidad es un valor que consideramos es necesario fomentar desde el área de Educación Física, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad, formando personas más autónomas y satisfechas.

En el área de Educación Física, el fomento de la responsabilidad puede conseguirse a través de la utilización de las siguientes estrategias:

- Dando responsabilidades a través de encargos.
- Reflexionando con ellos las distintas posibilidades de realizar lo que han decidido.
- Haciéndoles concientes de que continuamente están tomando decisiones y ayudarles a prever las consecuencias.

3.5.3.- Autoestima y Educación Física

3.5.3.1.- Conceptualizando el valor de la Autoestima

Briggs (1986:21)¹⁸³ la entiende como *“la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida”*.

Para Tierno Jiménez (1998: 12 y ss.)¹⁸⁴ *“la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto Y consideración que nos tenemos a nosotros mismos”*.

Marsellach Umbert (2003: 4)¹⁸⁵, considera que la autoestima es esencial para la supervivencia psicológica. *“Es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”*.

La autoestima significa saber que eres valioso y digno de ser amado. Valioso porque el niño/a es capaz de resolver algunas situaciones con éxito y por lo tanto puede estar a la altura de los demás, y digno de ser amado porque se trata de una persona y por lo tanto tiene derecho a ser amada de manera

¹⁸³ Briggs, Dorothy Corkille (1986) *El niño feliz*. Barcelona. Editorial Gedisa.

¹⁸⁴ Tierno Jiménez, Bernabé (1998) *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid. Ediciones Temas de hoy.

¹⁸⁵ Marsellach Umbert, G. (2003) *La autoestima*. <http://www.ciudadfutura.com/psico>

incondicional, es decir, sabe que está rodeada de personas a las que realmente les importa. ⁽¹⁸⁶⁾

En la línea anterior Massó (2001: 12 y ss.)¹⁸⁷, entiende que la autoestima comprende dos elementos psíquicos:

- La consciencia que cada uno tenemos acerca de nosotros mismos, de cuales son los rasgos de nuestra identidad, cualidades y características mas significativas de nuestra manera de ser. (Este grado de consciencia es lo que se denomina autoconcepto).
- El segundo elemento psíquico que comprende es un sentimiento. Es aprecio y amor que experimentamos hacia nuestra persona, la consideración que mantenemos hacia nuestros intereses, creencias, valores y nodos de pensar.

Resumiendo, diremos que la autoestima se basa en la ingente cantidad y variedad de pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra existencia, pero especialmente durante las primeras etapas de la vida: infancia y adolescencia. Ese conglomerado de sentimientos, creencias, experiencias y evaluaciones se canalizan hacia un concepto elevado y firme sobre nuestra propia valía o, por el contrario, cristalizan en una línea de inutilidad, desconfianza en sí mismo, indefensión y percepción negativa de la propia realidad existencias.

La autoestima, proceso psíquico híbrido de pensar y sentir, repercute en satisfacer correctamente las necesidades y funciones corporales y psicológicas así como los compromisos de nuestra proyección social.

Massó (2003: 47 y ss.)¹⁸⁸ habla de dos dimensiones de la autoestima: el concepto propio (autoconcepto) y el amor propio.

3.5.3.1.1.- Concepto propio. (Autoconcepto).

La idea que tenemos acerca de quienes somos o cual va a ser nuestra identidad, la fabricamos mediante la conducta que desarrollamos.

¹⁸⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003) *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

¹⁸⁷ Massó, Manuel Francisco (2001) *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid. Ediciones Eneida.

¹⁸⁸ Massó, Manuel Francisco (2001). *Op. Cit.*

Cualquier comportamiento, hasta el más anodino o trivial, nos induce a efectuar una valoración subjetiva, la hacemos nosotros los protagonistas. Esta valoración podemos hacerla conscientemente o “*soto voice*”, con sordina y casi sin darnos cuenta. Sobre ella, va a incidir la valoración que también hacen los demás, que han sido observadores o receptores de los efectos y consecuencias de nuestra acción.

El autoconcepto juega un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto positivo es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Así pues, acumularemos dos tipos de valoración: la propia y la ajena. Ambas son subjetivas y, por tanto relativas; pero las dos son necesarias e importantes.

La valoración ajena es tan subjetiva como la que podemos hacer nosotros/as sobre la acción de la que somos protagonistas.

3.5.3.1.2.- El amor propio

Es el significado más directo de la palabra auto (sí mismo/a) estima (amor, aprecio). Para poder amar a otros, necesitamos amarnos a nosotros/as mismos/as, sentir aprecio y aún orgullo por ser como somos y contener los valores, cualidades y capacidades que hemos desarrollado.

El amor propio es un sentimiento legítimo que nos motiva a fijarnos objetivos y metas. Así como a procurar ser eficaces en la resolución de nuestros problemas y a establecer alianzas y vínculos sociales sanos.

3.5.3.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Autoestima

Estamos viviendo en medio de una revolución del cuerpo. La imagen corporal dice Becker (2001)¹⁸⁹ puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes. Desde este punto de vista la imagen corporal puede ser definida como una

¹⁸⁹ Becker, Benno. (2001) *El cuerpo y su implicación en el área emocional*. bennoj@voyager.com.br

representación interna, mental, o autoesquema de apariencia física de una persona.

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Desde este punto de vista la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar, y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física. Velázquez Callado, (2000)¹⁹⁰

La autoestima física, consecuencia de la percepción de la habilidad motriz y de la apariencia física, proporciona mayor independencia al escolar, ya que se puede elegir y decidir de forma más libre. Así, las actividades diseñadas para reforzarla, se pueden considerar como promotoras de salud. En definitiva, para conseguir mejorar esta autopercepción durante las clases de Educación Física, diferentes autores (Fox y Biddle, 1988; Biddle y Goudas, 1994; Peiró, 1995; Sánchez Bañuelos, 1996; citados por Casimiro Andujar, 1999)¹⁹¹ indican que se puede conseguir teniendo en cuenta algunos aspectos, como los siguientes:

- *“Favoreciendo más la participación que el rendimiento, en entornos favorables, donde el objetivo será el esfuerzo y la mejora personal, y no el ser mejor que los demás. Así, reduciremos las desigualdades por género o habilidad, ya que tradicionalmente las expectativas hacia la actividad física son más positivas en los chicos que en las chicas.*
- *Proporcionando experiencias agradables que, además del placer, estimulan la motivación intrínseca (a través de ella, el niño/a quiere mejorar y aprender nuevas habilidades). Ello depende de la convergencia entre la motivación hacia la actividad física y la manera que este deseo se consigue durante la participación. Así, el orgullo de lo bien hecho o el desánimo que acompaña al fracaso, inciden en dicha motivación y autoestima.*
- *Informando sobre la importancia de la actividad física para la salud y favoreciendo experiencias reflexivas en los alumnos, en conexión directa con lo práctico (componente cognitivo).*
- *Proporcionando positivos feedback por el profesor, padres, grupo de iguales, etc...*
- *Adoptando medidas compensatorias sobre ciertos alumnos/as con anomalías funcionales leves. Poniendo a prueba las capacidades personales de los alumnos/as, a modo de reto o logro, con objetivos atractivos y progresivamente alcanzables, tal como indica la teoría*

¹⁹⁰ Velázquez Callado, Carlos. (2001) Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. Buenos Aires .Revista Digital. Año 7 - N° 36 - Mayo de 2001.

¹⁹¹ Casimiro Andujar, Antonio J. (1999) *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

motivacional de la perspectiva de metas de logro (Peiró, 1995). Así, las clases no pueden ser meros recreos, con la simple búsqueda de diversión, sin contemplar el valor educativo de las mismas.

- *Favoreciendo que el alumno/a perciba cierta habilidad y condición física, producidas por la actividad física (percepción de competencia), lo cual desembocará en una mayor atracción hacia dicha actividad. Además, la consecución de una buena eficiencia técnica repercutirá en un menor consumo energético durante la actividad, fundamentalmente en deportes con cierta complejidad técnica, por lo que la actividad se puede prolongar más tiempo.”*

En definitiva, la Educación Física a través de una adecuada aplicación de sus contenidos y con una metodología apropiada puede mejorar la autoestima.

Nuestro objetivo es favorecer, desde el primer momento, que el alumnado perciba los aspectos positivos de su personalidad y se dé cuenta de que son bastantes más, en número y en calidad, de los que él percibe como negativos. En este sentido, desde la clase de Educación Física y con la aplicación de nuestro Programa basado en los Juegos Cooperativos y la Expresión Corporal, pretendemos en relación con el valor *Autoestima*:

- Hacer que el alumnado perciba sus logros.
- Emplear el refuerzo positivo.
- Fomentar los comentarios positivos entre el alumnado.
- Repartir el protagonismo en las clases.
- Introducir juegos y dinámicas específicas.

3.5.4.- Amistad y Educación Física

3.5.4.1.- Conceptualizando la Amistad

La amistad (del latín *amicus*; amigo, que posiblemente se derivó de *amore*; amar). Aunque se dice también que amigo proviene del griego *a*; sin y *ego*; yo, entonces amigo significaría "*sin mi yo*", con lo cual se considera a un amigo como al otro yo) es una relación afectiva entre dos personas.

La amistad es una de las más comunes relaciones interpersonales que la mayoría de los seres humanos tienen en la vida. La amistad se da en distintas etapas de la vida y en diferentes grados de importancia y trascendencia. La amistad nace cuando los sujetos de la amistad se relacionan entre sí y encuentran en sus seres algo en común.

La amistad es una relación de reciprocidad. No vale que se quiera mantener una amistad con alguien, ambas personas han de desearlo y deben

participar de un similar concepto de lo que significa la amistad y de la implicación que conlleva. Para reflexionar y para decidir sobre nuestras dudas, para admitir sin derrumbarnos las frustraciones y el dolor, necesitamos experiencias, conocimientos y seguridades que han provenir también de nuestro exterior y de nuestra familia. Gracias a los amigos nos vamos conociendo, nos desarrollamos y tenemos la compañía necesaria para recorrer la vida sin miedo excesivo a las caídas, ya que actúan como amortiguador, como un punto de apoyo para seguir adelante. No con todos los amigos mantenemos la misma cercanía emocional. La diferencia estriba en cuánto y cómo compartimos, en el grado de implicación e intimidad en el que interactuamos.

Hacemos nuestras las afirmaciones de Arnold (1999)¹⁹², que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos (entre ellos la amistad ocupa un lugar relevante) conducirán a un aprendizaje más efectivo. Y también sostiene que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. Estamos de acuerdo con sus palabras: *“En primer lugar, debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima, la amistad o la empatía”*.

Componentes de la amistad:

- Agrado por compartir una o más actividades, ideas, gustos, recuerdos o la vida misma.
- Confianza: Se facilita el hablar y el actuar como naturalmente se piensa y se es, minimizando los frenos sociales que normalmente se tienen.
- Sinceridad
- Interés o preocupación por el amigo/a. Se interesa por el bienestar del otro, es decir, de sus problemas y logros. Por esto procura reunirse, comunicarse o convivir con él.
- Comprensión. Aceptación de las características de un individuo, sus valores, ideas, miedos, aciertos, errores, en definitiva su forma de ser.
- Respeto. La amistad no se basa no solo en la similitudes que existan entre los individuos, si no, en aprender a respetar las diferencias entre ellos.

¹⁹² Arnold, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículo*. Madrid. Morata

3.5.4.2.- Aportaciones de la Educación Física al valor Amistad

Por lo general, dice Vergara (1995: 165)¹⁹³ “*las instituciones educativas no le dan toda la importancia que la Educación Física y el deporte representan para los procesos de socialización de niños*”. Estamos convencidos de que a través del movimiento corporal, se contribuye al proceso de formación integral del ser humano para beneficio social. Si la actividad físico-deportiva se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que le permite al alumnado integrarse en su grupo natural y socializarse a través de estas prácticas.

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, el equipo, la escuela deportiva, para el alumnado son lugares de constante aprendizaje, donde adquiere modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado a su vida para el futuro.

Ser amigos o amigas significa un paso adelante en la convivencia, el saber compartir, la afectividad en grado sumo. La practica de la Educación Física posibilita que los afectos experimenten un alto grado de empatía, de compartir, de cooperar, de sentirse unidos por determinadas actividades. A nivel social, es evidente que las actividades físico-deportivas, sobre todo el deporte practicado en grupo, favorece la formación del carácter y la integración en la sociedad del niño/a, ya que, en la mayoría de los casos, aumenta los vínculos sociales y favorece la superación, la cooperación, la decisión, el coraje, etc.

Así, cumple con objetivos socializadores y educativos, desarrollando valores y actitudes, tan necesarios en la sociedad actual (Sánchez Bañuelos, 1999: 21)¹⁹⁴. Además, actúa de forma indirecta en la modificación de determinados comportamientos relacionados con la salud, como el tabaquismo, o incluso, en prevención de comportamientos delictivos (Edwards, 1990, citado por Tercedor y cols. 1998)¹⁹⁵. Este último autor también indica que los niños que son activos en la escuela se encuentran mejor con sus semejantes que los que no son activos.

¹⁹³ Vergara, D. (1995) *La educación física en la escuela*. Santa Fe de Bogotá. Navegraf.

¹⁹⁴ Sánchez Bañuelos, Fernando (1999) El Concepto de Salud, su relación con la Actividad Física y la Educación Física Orientada hacia la Salud. *Revista Áskesis*, 6. 17-34.

¹⁹⁵ Tercedor, P., Jiménez, M.J., López, B. (1998) La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. En: *Motricidad*, 4: 203-207.

Los estudios de los últimos años tratan de comprobar cómo afecta la práctica físico-deportiva en el rendimiento académico y determinados logros sociales, destacando que dicha práctica provoca unas mayores aspiraciones académicas del joven, aunque éstas no se convierten necesariamente en buenos rendimientos (Spady, 1971; D'Amours, 1988), citados por Casimiro Andujar (1999)¹⁹⁶.

Del mismo modo, el aprendizaje de un gran número de patrones motores en estas edades favorece la adquisición de habilidades técnicas, de una forma más eficiente, en la edad adulta (D'Amours, 1988)¹⁹⁷. Este mismo autor indica que la actividad física en niños/as reduce los comportamientos agresivos y de disturbo, por favorecer su autoimagen y disminuir su estrés.

Éste es uno de los temas que más preocupan en la actualidad, y que debe ser objeto de futuras investigaciones, es decir la relación de dicha práctica físico-deportiva con determinados comportamientos problemáticos de nuestra juventud (consumo de drogas, violencia o delincuencia). Esta falta de investigación es debida a las dificultades provenientes de la edad a que nos referimos, y el sesgo que provoca la voluntariedad para la realización de dichas prácticas (Sánchez Bañuelos, 1999: 21)¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Casimiro Andujar, Antonio J. (1999) *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

¹⁹⁷ D'Amours, Y. (1988) *Activité physique, santé et maladie*. Quebec: Amérique

¹⁹⁸ Sánchez Bañuelos, Fernando (1999). *El Concepto de Salud, su Relación con la Actividad Física y la Educación Física Orientada hacia la Salud*. Revista *Áskesis*, 6. 17-34.

CAPÍTULO III

**CURRICULO DE EDUCACIÓN
FÍSICA. LA EXPRESIÓN
CORPORAL Y LOS JUEGOS
COOPERATIVOS COMO
CONTENIDOS CURRICULARES Y
COMO PROCEDIMIENTOS
METODOLÓGICOS**

CAPITULO III.- CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO CONTENIDOS CURRICULARES Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA TRANSMISIÓN DE HABILIDADES SOCIALES Y VALORES

1.- NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

- 1.1.- Primer Nivel de concreción
- 1.2.- Segundo Nivel de concreción. Proyecto curricular de centro
- 1.3.- Tercer Nivel de concreción Programación de aula

2.- LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO CONTENIDO CURRICULAR Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

- 2.1.- Concepto de Expresión Corporal
- 2.2.- Elementos a considerar como integrantes de la Expresión Corporal dentro del currículum escolar
- 2.3.- La comunicación no verbal
 - 2.3.1. La Comunicación Corporal
 - 2.3.2. Aproximación conceptual: *“Comunicación”* y *“Comunicación Corporal”*
- 2.4.- La Comunicación verbal
- 2.5.- Elementos de la Comunicación
- 2.6.- Tipos de Comunicación (verbal y no verbal)
- 2.7.- Juego dramático y de roles
- 2.8.- Juegos de dramatización
- 2.9.- Juegos de Roles
- 2.10.- Danza y Baile
 - 2.10.1.- La danza: el lenguaje del gesto corporal
 - 2.10.2.- Danza en la escuela

3.- EL JUEGO COOPERATIVO COMO CONTENIDO CURRICULAR Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

- 3.1.- Conceptualizando el Juego Cooperativo
- 3.2.- Características del Juego Cooperativo
- 3.3.- Los Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos.

Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

LOGSE, Art. 4.1.

Nuestra investigación tiene sentido partiendo de los cánones de la docencia; en un orden jerarquizado hablaremos en primer lugar de los niveles de concreción curricular para concretar en la programación de Educación Física y en el contenido de Expresión Corporal y del Juego Cooperativo, que serán utilizados como medios e instrumentos idóneos para la aplicación de nuestro programa.

En este Capítulo vamos a profundizar en el tratamiento que las habilidades sociales, los valores y actitudes socializadoras, reciben en los distintos niveles de concreción del currículo. Comenzaremos desde la L.O.G.S.E, y el Decreto por el que se establecen las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía, normativa que configura el Primer Nivel de concreción curricular. Seguiremos analizando el Proyecto Curricular del Centro (Segundo Nivel de concreción) y finalizaremos con nuestra programación de aula (Tercer Nivel de concreción).



Cuadro III.I.- Niveles de Concreción Curricular

1.- NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El currículo incluye todas las experiencias realizadas bajo los auspicios de la escuela y se plantea como la secuencia planificada de experiencias formales de educación presentadas por los profesores a los que se asigna la responsabilidad.

MORALES DEL MORAL

Mejorar las relaciones sociales del alumnado no es un hecho aislado propuesto en esta investigación, está establecido en nuestra comunidad Autónoma de Andalucía en el Decreto 105/92 (¹) cuando dice que, *“La educación contribuye a compensar desigualdades sociales y pretende integrar a los niños y niñas en su medio natural, social y cultural”*,

“Especifica las principales capacidades que deben desarrollar a los alumnos y alumnas, así como los procesos de interacción social y afectiva que les ayuden a conseguir una mayor autonomía”

“El proyecto educativo andaluz quiere dar a sus alumnos y alumnas, una formación sólida que les haga capaces de asumir la responsabilidad de transformar la sociedad, fundamentándola en los valores éticos y morales que están en la base de la tradición humanística de la Comunidad Andaluza”

Como se puede observar la base de nuestra investigación esta establecida en este Decreto, por el que se pretende integrar a los alumnos y alumnas en su medio natural fundamentados en el aprendizaje de habilidades de interacción social.

La educación es un todo indisoluble, un sistema cuyas partes se ordenan a la optimización del sujeto. Ninguna puede ser descuidada y sería un reduccionismo estéril intentar ignorar alguna de las vertientes fundamentales que la integran. Cada época acentúa determinadas facetas profundizando en su conocimiento.

Así, hay que señalar que la Ley General de Educación (LGE) de 1970, se basaba en el modelo conductista instruccional, mientras que la L.O.G.S.E. de 1990 se basa en el modelo psicopedagógico constructivista.

Esto quiere decir, que mientras la Ley General de Educación, mantenía que enseñar era modificar la conducta del alumno o la alumna; la L.O.G.S.E.

¹Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Decreto 105/92 (1992) de 9 de Junio de Educación Primaria. BOJA nº 53.

dice que enseñar es modificar y enriquecer los esquemas de conocimiento previos del alumno y la alumna, es decir, construir conocimiento.

Aunque no dejamos de reconocer que el sucesivo paso del modelo tecnológico a un modelo más humanística ha supuesto que las directrices básicas del currículo en general y del específico de Educación Física, no solo incorporen objetivos sobre conocimientos y procedimientos, sino también relativos a la educación de actitudes y valores, estos últimos, sin embargo aun no han sido llevados a la práctica en la medida suficiente; entre otras razones, por no saber muy bien como hacerlo.

1.1.- Primer nivel de concreción curricular

Este primer nivel de concreción incluye el enunciado de los objetivos generales de Etapa, de área y terminales. En definitiva se trata de precisar "que enseñar" (contenidos y objetivos terminales, de las distintas áreas curriculares), y ofrecer criterios guía sobre "como enseñar y evaluar" (orientaciones didácticas), pero no se dice nada sobre "cuando" (secuenciación y temporalización a lo largo de la etapa). La competencia de este Primer Nivel de Concreción curricular recae sobre la Administración educativa. Por un lado al Ministerio de Educación y Ciencia (Real Decreto 1006/90) y por otro a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (decreto 105/92), al tener transferidas las competencias educativas la comunidad Autónoma de Andalucía.

1.1.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la L.O.G.S.E.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. (L.O.G.S.E.) aprobada el 3 de Octubre de 1990 y con fecha de publicación: 4 de Octubre de 1990, en su Preámbulo, considera que:

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

Define como objetivo fundamental de la educación, el proporcionar a los alumnos y alumnas una formación plena, dirigida hacia el desarrollo de capacidades,

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento

y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Así, la educación integral que propugna aparece con un énfasis especial la labor de la educación como transmisora de valores y que prepara para mejorar las relaciones sociales.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.

En el TÍTULO PRELIMINAR, Artículo 1. Cuando hace referencia al sistema educativo español, *indica que se ha configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley.* Comentaremos algunos de ellos:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Se entiende como el desarrollo de todas sus potencialidades tanto sociales como individuales, y se corresponde con el equilibrio que la Ley busca entre comprensividad y diversidad, factores estos que procuran este desarrollo pleno de la persona.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia

En este fin se ve reflejado el carácter democrático, flexible, dinámico y abierto que la Ley pretende en la educación, y que responde a la descentralización del sistema educativo.

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

Tiene su correlación con las bases psicológicas de la teoría constructivista donde aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a aquello que se aprende mediante la experiencia personal partiendo de una base real y de los conocimientos del alumnado; esta manera de entender el aprendizaje implica que aunque los alumnos y alumnas tienen que

aprender de entrada los mismos contenidos, cada uno de ellos seguirá su propio camino en la búsqueda de su autonomía personal.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

Se hace patente mediante su carácter democrático, diversificado, flexible, dinámico y abierto, ya mencionado anteriormente.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

Tiene su correlato la integración social y cultural del alumnado a través de la práctica educativa en el aula. Conocer aquellos aspectos básicos de convivencia, para tener una relación cívica con los demás y para que este aprendizaje sea extrapolado al exterior

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Se entiende que solo podemos construir una sociedad cooperadora y solidaria si la práctica y organización educativa refleja estos caracteres.

1.2.- Segundo nivel de concreción. Proyecto curricular de centro

En el Plan Anual de centro estableceremos como propuesta de mejora de las relaciones sociales del alumnado y su adquisición de valores, objeto de nuestro estudio. Hemos considerado de vital importancia tener en cuenta las finalidades educativas del centro por ello las expondremos a continuación:

Finalidad última: Proporcionar una formación tendente al pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a en sus dimensiones individual y social, así como, el conocimiento integrador de saberes que le permitan un conocimiento de la realidad que aglutine una valoración ética de la misma y la ejercitación y transmisión de valores fundamentales.

FINALIDADES	VALORES	ACTITUDES
<p>FINALIDAD I: Encauzar la labor educativa hacia el desarrollo pleno y armónico del alumno.</p> <p>FINALIDAD II: fomentar entre los alumnos/as la solidaridad y la paz como medio para conseguir la unión entre los pueblos.</p> <p>FINALIDAD III: La preparación en el respeto de los derechos y libertades esenciales y en el ejercicio de la libertad y la tolerancia.</p> <p>FINALIDAD IV: La consecución de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo y conocimiento de la ciencia, la técnica, la humanidad, la historia y la estética.</p> <p>FINALIDAD V: La formación para participar activamente en la vida social y cultural.</p>	<p>Solidaridad</p> <p>Igualdad</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Libertad personal</p> <p>Justicia</p> <p>Autopercepcion</p> <p>internacionalista y planetaria.</p>	<p>Cooperación</p> <p>Autocontrol</p> <p>Generosidad</p> <p>Austeridad</p> <p>Lealtad</p> <p>Fidelidad</p> <p>Superación de discriminaciones</p> <p>Esfuerzo</p> <p>Constancia</p> <p>Dialogo</p> <p>Respeto</p> <p>Cortesía</p> <p>Autocrítica</p> <p>Autonomía personal</p> <p>Honestidad</p> <p>Veracidad</p> <p>Compromiso</p> <p>Espíritu crítico</p> <p>Formamos parte de un planeta</p> <p>Con nuestros actos lo transformamos</p> <p>Delicadeza</p> <p>Confianza en sí mismo</p> <p>Exigencia personal</p> <p>Espíritu de búsqueda</p>

Cuadro III.2.- Finalidades educativas del centro

Como se puede observar nuestra línea de investigación está en consonancia con la consecución de muchas de estas finalidades sobre todo en:

“La preparación en el respeto de los derechos y libertades esenciales y en el ejercicio de la libertad y la tolerancia”.
“La formación para participar activamente en la vida social y cultural.”

Además también está en concordancia con casi todos los valores y actitudes propuestos.

1.3.- Tercer nivel de concreción. Programación de aula

Dentro de nuestra programación para segundo y tercer ciclo de primaria y atendiendo a la normativa de la Junta de Andalucía, se trabajaran los tres bloques de contenidos fundamentales que son: el bloque de Expresión Corporal, el bloque del Juego y el bloque de Salud.

2.- LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO CONTENIDO CURRICULAR Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El conjunto de manifestaciones socioculturales que abordan el cuerpo desde una perspectiva expresiva, comunicativa o estética, siendo el propio cuerpo junto con el movimiento y el sentimiento los instrumentos de los que se sirven para sus prácticas
ROSARIO ROMERO MARTÍN

2.1.- Conceptualizando la Expresión Corporal

Para comenzar necesitaremos conocer a fondo en que consiste la expresión corporal y atendiendo a varios autores diremos que:

Para Marta Shinca (1988)², *“La expresión Corporal es una disciplina que permite, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio”* Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada.

Patricia Stokoe (1986)³ entiende que *“La Expresión Corporal en una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje pre-verbal, extra verbal y paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es cuerpo y tiene cuerpo”*.

En la línea de considerar a la Expresión Corporal como lenguaje hay que citar a Mateu, Durán y Troquet (1992)⁴, quienes explican que a partir de los años 60, se introduce el concepto de Expresión Corporal en el currículum escolar de algunos países. Esto supone una serie de orientaciones diferentes en las que no han faltado innumerables discursos que utilizan este término. En sus consideraciones se puede leer lo siguiente:

² Schinca, Marta (1988) *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid. Escuela Española.

³ Stokoe, Patricia. (1986) *La expresión corporal*. Buenos Aires. Paidós.

⁴ Mateu Serra, Mercè y Duran Delgado, C. y Troquet Taull, M. (1992) *Actividades corporales de expresión*. Barcelona. Paidotribo.

“... Esta nueva técnica aparece como antilenguaje y debe su éxito a la capacidad que posee todo individuo de expresarse corporalmente, mediante la forma más elemental y primitiva: EL CUERPO”.

Tomas Motos (1983)⁵ tiene una concepción de la Expresión corporal como globalidad corporal, así indica que *“La expresión podrían ser la expresión del pensamiento a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa. La expresión-comunicativa se realiza mediante el instrumento cuerpo con vistas a ofrecer un significado”.*

Y continúa que, quedaría definida por:

- La expansión espontánea del individuo. Consiste en la liberación del yo y la adecuación de la personalidad a la realidad circundante.
- El análisis del fenómeno movimiento, reflexión y práctica a la vez; práctica que no es otra que el dominio corporal con todo el enriquecimiento que esto aporta.
- La elaboración creadora razonada o realización, con vistas a eliminar lo inútil y quedarnos únicamente con lo esencial.

Para Arteaga, Viciano y Conde (1997)⁶ la expresión corporal se entiende como *“la capacidad humana de expresar, es la capacidad de madurar y ampliar el YO individual y grupal...Y lo que valora la expresividad como capacidad y la expresión como efecto, es la exteriorización de efectos, sentimientos y emociones...”*. Estos autores, citando a Santamaría (1986)⁷ comentan que las conductas lúdicas son el umbral del concepto *“expresión”* aplicada a la persona, y agregan que:

“Esa expresividad espontánea e impulsiva como consecuencia de la socialización de la conducta, permite dar a los demás una imagen de nosotros mismos conformada sobre la base de determinadas actitudes sociales. Como consecuencia de ello la expresión auténtica de una personalidad, estará modelada sobre la base de un aprendizaje social.”

Torres Guerrero (2000)⁸, expone su propia definición:

⁵ Motos, Tomas (1983) *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.

⁶ Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1997) *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona. INDE

⁷ Santamaría, Javier (1986) “Educación física hoy”. Ponencia del Congreso *La educación física hoy en marco de 10º aniversario del INEFC de Barcelona*.

⁸ Torres Guerrero, Juan (2000) Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. En Ortiz Camacho, María del Mar (coord.). *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. (pp.24-50). Granada. Proyecto Sur.

“...podíamos exponer que la expresión corporal, es toda acción, gesto o palabra desarrollado por nuestro cuerpo. Toda acción o gesto realizado con el objetivo de comunicarse con los demás o incluso con uno mismo, como forma de relacionarse consigo mismo en una clara fusión de autoconocimiento”. Torres Guerrero, (2000: 28).

Ortiz Camacho (2002: 23)⁹ establece, que para la autora Romero Martín (1997) la Expresión Corporal es una realidad bien diferenciada que no puede entenderse sin ser incluida en un campo más amplio, como es el de las Actividades Corporales de Expresión, entendiendo éstas como:

“el conjunto de manifestaciones socioculturales que abordan el cuerpo desde una perspectiva expresiva, comunicativa o estética, siendo el propio cuerpo junto con el movimiento y el sentimiento los instrumentos de los que se sirven para sus prácticas”.

2.2.- Elementos a considerar como integrantes de la Expresión Corporal dentro del currículum escolar

Partiendo de su concepto, pasaremos a ver que elementos la integran y cuales pueden ser útiles para nuestra investigación, para ello tomamos como referencia lo expuesto por Zagalaz y cols. (1999: 333-336)¹⁰ y el tratamiento que realizan sobre los elementos a considerar como integrantes de la Expresión Corporal dentro del currículum escolar: Se enumeran a continuación, aquellos recursos didácticos o elementos configuradores:

1. **Danza moderna**, nacida como revulsivo a las férreas estructuras de la danza clásica. Para su realización no es necesario conocer y ejecutar las técnicas de forma perfecta, sino que se puede ir creando con elementos sencillos, montando una coreografía simple, intentando que ésta se convierta en un medio de esparcimiento y un contenido más de la Expresión Corporal, por tanto, un recurso de la Educación Física.
2. **La Danza española**, que puede ser el modo de profundizar en la cultura de cada comunidad, de forma más general en las culturas del resto del país. Así, deberemos plantear su práctica como un medio de conocer los valores, normas y costumbres de las raíces de nuestra cultura. El problema se presenta cuando se pretende enseñar algún baile del folclore regional y el profesor/a lo desconoce, la solución está

⁹ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

¹⁰ Zagalaz, María Luisa; Cepero González, Mar y Cachón Zagalaz, Javier (1999) “Desarrollo de la Expresión Corporal a través de la Educación no verbal” en Linares Girela, Daniel y otros (1999) *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Grupo Editorial Universitario. Granada. pág 333-336).

en utilizar la danza española de forma creativa y como método de comunicación entre nuestros alumnos/as.

La danza española se basa en las formas y posturas de la danza clásica, tomando del ballet la técnica y actitud postural, pero añadiéndole un comportamiento "típico español", ofreciendo a los alumnos/as el mayor número posible de sensaciones (auditivas, visuales, táctiles y cinestésicas), diversidad de emociones, relaciones sociales y desarrollo intelectual. Para ello se utilizarán juegos y músicas llamativas y significativas, siempre buscando mantener el carácter integrador, globalizador y socializante de la enseñanza.

3. **Los cuentos infantiles o cuentos motores**, son también un elemento desinhibidor, motivante y recreativo, que actúa como recurso didáctico en las clases de Educación Física. Según Thulin, son también un elemento desinhibido, motivante y recreativo, que actúa como recurso didáctico en las clases de Educación Física de Primaria. Se puede realizar el montaje de un cuento clásico o tradicional, un cuento musical en colaboración con el profesor/a de música o, crear un cuento para escenificarlo posteriormente, pidiendo para ello la participación de los alumnos y alumnas. En este apartado ya que hemos hablado de colaboraciones, sería interesante constatar con el profesor/a de lengua para su asesoramiento y con el de plástica para vestuario y puesta en escena, de ese modo nos acercamos a la interdisciplinariedad a la que debe tender la enseñanza en esta etapa.
4. **Las canciones de corro**, hoy denominadas "*canciones con componente motriz*", a través de las que pueden desarrollarse habilidades perceptivo-motrices (esquema corporal, control y ajuste corporal, lateralidad, respiración, relajación, temporalidad y coordinación como habilidad resultante), y habilidades básicas, así como, interdisciplinar con la música y globalizar en el currículo.
5. **El juego**, componente básico del currículo en primaria. Consideramos **el juego** como otro elemento integrante de la expresión corporal, íntimamente relacionado con ella, dada la importancia que adquiere desde principios de siglo, y que se desarrolló durante todo el siglo XX, estableciéndose diferencias durante muchos años en función del sexo y la edad principalmente, para posteriormente adaptarlo a las clases de Educación Física, considerando su progresión en intensidad y dificultad según la edad de los alumnos/as. Además podemos intentar conseguir que todos los elementos señalados sean llevados a la práctica como una actividad lúdica.

6. **Sinéctica Corporal**, consistente en una tecnología procedente de USA y creada por William J. Gordon, cuyo principal objetivo es desarrollar la capacidad creativa de los sujetos que la utilizan. Se introdujo en el ámbito educativo, creándose el sistema educación Sinéctico (S.E.S), cuya sede se encuentra en Massachussets. La sinéctica corporal, desarrolla la capacidad expresiva, cognitiva, energética y de movimiento, siendo el alumno/a el principal protagonista, y el profesor/a el catalizador de sus ideas o sugerencias. El último elemento integrador de la Expresión Corporal actual, es **la Sinéctica Corporal**, consistente en una tecnología procedente de la U.S.A. y creada por William J. Gordon (1961)¹¹ cuyo principal objetivo es desarrollar la capacidad creativa de los sujetos que la utilizan. A principios de su utilización, allá por los años sesenta, servía para denominar en el ámbito empresarial, los conocidos "*grupos de creatividad*". En principio, trabajaba fundamentalmente con la metáfora, a modo de sistema intelectual que no involucraba el cuerpo; pero al entrar en contacto con algunos profesores/as de Educación Física, se barajó la posibilidad de incorporar el componente corporal, expresivo y de esta forma nació la sinéctica corporal. Su puesta en práctica necesita las mismas instalaciones que para el resto de actividades físicas, y con respecto al material, vale el de gimnasia (aros, pelotas, cuerdas, bancos, plintos, etc...). La Sinéctica Corporal, desarrolla la capacidad *expresiva, cognitiva, energética y de movimiento*, siendo el alumno/a el principal protagonista, y el profesor/a el catalizador de sus ideas o sugerencias. La capacidad expresiva se divide en tres categorías: *conocimiento personal* (desinhibición y adaptación personal al entorno), *comunicación interpersonal* (comportamiento cinestésico, características físicas) y *comunicación introyectiva* (información que damos de nuestro yo en los diferentes contextos actuaciones-escenificaciones).

¹¹ William J. Gordon en 1961 utilizó el término Sinectica corporal. Esta palabra es un neologismo de raíz griega, que alude a la unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes. Comenzó a formar parte del vocabulario de los estudiosos de la creatividad, cuando William Gordon.

Es un método de libre asociación. La palabra sinéctica es de origen griego y traduce la "unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes". Dicha técnica consiste en explorar y generar ideas/soluciones y recurre a la utilización de metáforas y analogías. Las metáforas son algo más que símiles y su empleo implica interacción al filtrar ideas diferentes pero asociadas. Ayudan a comunicar complejas descripciones y fenómenos que pueden no ser accesibles a través de métodos analíticos tradicionales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las metáforas nos contextualizan las organizaciones en un mundo distinto y parcial porque la propia naturaleza de la empresa es un compendio de fenómenos complejos y paradójicos que pueden ser tratados y comprendidos de muchas maneras diferentes y no, exclusivamente, desde el uso de una sola metáfora.

Todos estos elementos persiguen un objetivo principal, desarrollar *la creatividad*, tanto *cognitiva*, como *corporal*, y como el aspecto grupal presenta, un componente muy importante, también contribuye al desarrollo de la socialización.

7. Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento

Siguiendo a Zagalaz y cols. (1999: 333-336)¹² cuando analiza las corrientes actuales de Educación Física, señala que la Expresión y Comunicación, se configura con:

1. **Educación Postural e Imagen Corporal:** cuyo objetivo es, respectivamente, evitar problemas posturales, como cifosis y lordosis y, conseguir afirmar la propia imagen con la consiguiente autoestima.
2. **Expresión y comunicación no discursiva/Lenguaje corporal y gestos:** La forma de andar, de correr, de bailar, de reír o sonreír, de llorar, de gritar y hasta de callar el silencio forma parte de la expresión y un largo etcétera, configuran este apartado, desarrollado de forma más específica en el último y siguiente apartado.
3. **Dominio del espacio-tiempo:** Trabajando fundamentalmente con juegos expresivos, para favorecer la medición del espacio y el tiempo y conseguir un movimiento más suelto, más ágil y mejor.
4. **Danza/Baile:** Tanto la danza clásica modificada, como la española o la moderna presentan un amplio bagaje.
5. **Teatro evolutivo:** Para Mantovani (1980)¹³ *“la naturaleza del teatro está determinada por la acción. Los hombres en acción, caracterizan el teatro y lo diferencian del género narrativo o de la poesía”*. Una metodología activa, que corresponda a la forma moderna de entender la educación y el teatro, que concibe éste como única actividad olvidando otros aspectos de la capacidad expresiva del niño/a o canalizando las actividades a través de juegos dramáticos que se apoyan en juegos de Expresión Corporal, musical y plástica.
6. **Juego simbólico:** Compuesto por juegos que representen algunas actividades, que pretendan conseguir respuestas de protesta, de alegría, de tristeza, etc...
7. **Juego de Roles:** Representación de papeles asignados previamente a los alumnos/as o libremente escogidos por ellos/as.

¹² Zagalaz, María Luisa; Cepero González, Mar y Cachón Zagalaz, Javier (1999). “Desarrollo de la Expresión Corporal a través de la Educación no verbal” en Linares Girela, Daniel y otros (1999) *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Pág 333-336).

¹³ Mantovani, Alfredo (1980) *El Teatro, un juego mas*. Madrid. Editorial Nuestra Cultura.

8. **Juego dramático:** Utilizado como medio del teatro, buscará la expresión del niño/a, integrándose por el proceso, recreando situaciones y personajes imaginados, utilizando textos y acciones improvisados, estimulando el tema del juego, creando los propios niños/as la escenografía y el vestuario. El teatro y el juego dramático desarrollan capacidades personales (imaginación, observación, creatividad, expresión oral y expresión corporal) y exigen un análisis y una interpretación de la realidad que nos rodea. Implican comunicación a partir de dos formas de expresión, principalmente oral y escrita. Así pues, el teatro ofrece la realidad. Existe una magnífica relación entre el mundo real, la imaginación y la expresión literaria y, si a todo esto le añadimos lo estimulante que resulta la actividad teatral, no sólo los alumnos/as sino también a los profesores/as, su utilidad en las clases de Expresión Corporal es indiscutible.
9. **Dramática creativa:** Etimológicamente significa pedagogía de la acción, respondiendo a los dos polos más exigentes en la existencia de la persona: la expresión de sí mismo y la comunicación de los demás. La dramática creativa o Expresión Dramática, según Artaud (1938)¹⁴ es *“el teatro que no está en nada, pero que se vale de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, gritos, vuelve a encontrar su camino precisamente en el punto en que el espíritu, para manifestarse, siente la necesidad de un lenguaje”*. Y ese lenguaje básico es el movimiento.
10. **Creación colectiva y montaje de textos:** Se puede crear en grupo alguna obra de teatro expresivo para su escenificación, o montar algún texto determinado
11. **Mimo:** El mimo, es la forma más primaria de juego que desarrollan los grupos de niños/as, los cuales son capaces de representar con gestos, las actuaciones propias del juego callejero o del juego de recreo, en los que transforman el espacio o los objetos cotidianos en *“ámbitos de*

¹⁴ Artaud, Antoni (1938) *El teatro y su doble*. Una recopilación de ensayos que definió la identidad del teatro en grupo, el teatro de la crueldad, el teatro del absurdo, el teatro ritual y el teatro de entorno, fue publicado por primera vez en 1938, convirtiendo a Artaud en el padre de la vanguardia francesa de los años 40. Sin embargo, él no estaba ahí para ver florecer su obra: un año antes, mientras viajaba paupérrimamente por Irlanda, su evidente excitación y su extravagante comportamiento llevaron a las autoridades irlandesas a deportarlo a su Francia natal y, sin saberlo, a un extenso recorrido por los manicomios del país. Un recorrido que lo llevaría 10 años más tarde, en su última actuación pública, a declarar: "Si no hubiera médicos nunca habría enfermos". Artaud cuestiona la actitud del teatro europeo (occidental) hasta el momento, y propone un nuevo teatro basado fundamentalmente en la plástica (lenguaje corporal y de objetos), y en una valoración justa del lenguaje verbal en el teatro. Por lo tanto, la pantomima cobra en la propuesta de Artaud una gran importancia. Teatro, risa, magia, miedo, crueldad, son los elementos que Artaud propone para realizar (actualizar) el teatro con un sentido auténtico, reencontrando significados religioso y místico.

acción“ Debe ser la unión entre el mundo simbólico y el mundo concreto del cuerpo, trabajándolo a través de la observación del mundo circundante, la elaboración de una estructura dinámica, la definición de espacios y objetos y, el análisis de los ritmos de la historia y los personajes. En este apartado incluimos también la **Pantomima** (del griego pant-todo y mimesis-imitación), considerándola como aquello que simula o que finge sentir. Se compone de movimientos de manos y brazos a los que ayudan otras partes del cuerpo como auxiliares. La diferencia como el mimo estriba en que ésta es la expresión gestual de ideas concretas y aquel es la expresión solamente afectiva.

La comunicación no verbal, los juegos de roles y los juegos dramáticos son instrumentos de vital importancia para nuestra investigación, por ello lo hemos subrayado y lo ampliaremos en nuestra fundamentación con mas detenimiento.

2.3.- La comunicación no verbal

2.3.1. - La Comunicación Corporal

Como hemos comentado la comunicación no verbal es un aspecto importante a tener en presente y teniendo en cuenta a Schinca (2000: 14-15)¹⁵ cuando indica que *Existe un lenguaje del cuerpo manifestado diariamente, en la vida cotidiana de todas las personas*. Este lenguaje no verbal es actualmente materia de investigación para psicólogos, psiquiatras, sociólogos, antropólogos, etc., por los numerosos datos que proporciona sobre el carácter, los comportamientos y el modo de relación entre las personas. Podríamos aseverar que todos los seres humanos enviamos y recibimos mensajes corporales a través del gesto, el modo de movernos y las posturas que adoptamos, incluso aunque no seamos conscientes de ello. Los pensamientos, estados anímicos y emociones absolutamente entrelazadas, integradas en un todo. Todos los deseos, emociones e ideas se expresan corporalmente, así como las relaciones con los demás. Pero no sólo utilizamos “*lo corporal*” para

¹⁵ Schinca, Marta (2000) *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento* Barcelona. Monografías Escuela Española. CISS Praxis.

Para Schinca, los movimientos tienen un recorrido dentro del cuerpo partiendo de un punto, más o menos cercano al centro de gravedad. La energía se propaga desde el punto de partida hasta las distintas articulaciones y músculos, gracias al control de la intensidad, al control tónico.

Se pueden propagar varias energías a la vez en direcciones contrarias o distintas. Esta vivencia es lo que se llama *fluir del movimiento*, y puede ser conducido o libre.

Cuando sin dificultad puede ser interrumpido súbitamente, en cualquier momento de su recorrido, es *conducido*. Cuando, por el contrario, no se puede detener en cualquier punto del recorrido, es *libre o fluido*.

manifestarnos: también lo hacemos con el espacio que empleamos, y con la musicalidad de nuestros gestos en diálogos silenciosos o verbales.

2.3.2.- Aproximación conceptual: “Comunicación” y “Comunicación Corporal”

Atendiendo a Pérez Pérez (2005)¹⁶ entendemos por comunicación el proceso mediante el cual dos o más personas transfieren e intercambian información (conocimientos, sentimientos, ideas), para lo cual se precisa de un emisor o persona que estructura y transmite el mensaje, el canal o medio a través del cual se difunde el mismo, el código o sistema de señales en los que se haya representado y, por último, el receptor o persona que capta el mensaje, lo descodifica y lo interpreta, sin olvidarnos de esa información de retorno que, de manera implícita o explícita, éste le ofrece al emisor acerca de cómo ha interpretado el mensaje transmitido por el mismo.

Para Ballester y Gil (2002:1 9-21)¹⁷ *“la comunicación no verbal nos sirve de diversos modos. En ocasiones nos permite enfatizar un aspecto de nuestro discurso, y a veces nos permite incluso reemplazar las palabras”* (por ejemplo, una mirada puede indicarnos si un comportamiento es correcto o no). Pero también a veces contradice lo que estamos diciendo, como cuando aceptamos una tarea verbalmente mientras nuestra actitud indica a las claras que estamos profundamente fastidiados.

En la comunicación no verbal confluyen muy diversos componentes. La intensidad y persistencia de la mirada, por ejemplo, informa del grado de interés de la otra persona, pero también de si el interlocutor se siente seguro, se muestra sumiso, es tímido o temeroso. Lógicamente, existe una variabilidad en función de aspectos como la situación (se mira más cuando se escucha y menos cuando se habla), el sexo (las mujeres mantienen un mayor grado de contacto ocular que los hombres), la cultura (la mirada franca de las mujeres está incluso penalizada en algunas culturas), etc.

Los aspectos culturales también modulan la expresión facial de nuestras emociones que, si bien es universal e innata, se ve enormemente influida por el control de las expresiones que cada cultura genera. Algo semejante ocurre con los gestos, que también son eminentemente culturales. Las manos son la parte del cuerpo más visible y expresiva después de la cara. De hecho, cuando se

¹⁶ Pérez Pérez, Deisy Margarita (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. La Habana (Cuba), Granada (España)

¹⁷ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llarío, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

pretende enseñar a los padres de niños/as invidentes la forma más idónea de comprender los mensajes de sus hijos/as, se insiste en que es en las manos en lo que deben fijarse.

Tras los numerosos estudios realizados por diferentes autores (Forner 1987; Knapp, 1992; Davis, 1992; Poyatos, 1994) en muy distintos campos de la ciencia (Psicología, Antropología, Etnología, Etología, Arquitectura, Literatura, Arte, etc...) al respecto de la comunicación no verbal, se llega a la conclusión de que para comprender la comunicación humana desde una perspectiva amplia, es necesario considerar, junto con las informaciones de intercambio verbal, las informaciones no verbales.

En este sentido, los elementos no verbales de la comunicación se pueden clasificar según Cuadrado (1992)¹⁸ en cinco grandes grupos o áreas de estudio: la proxémica, la conducta táctil, la conducta cinésica, la conducta facial y la conducta oculésica. Todos ellos de gran importancia en lo referente a la comunicación que se establece entre el profesor/a-alumno/a y entre los alumnos/as dentro de las clases de Educación Física, contacto que creemos aumenta en las clases

Expresión Corporal. Por este motivo, se explican brevemente en las siguientes líneas:

- a) Por **proxémica** se entiende el uso y percepción del espacio personal (territorialidad) y los espacios interpersonales (distancia social, profesional, personal, íntima...) así como la influencia del espacio construido y su organización, distribución y ambientación.¹⁹

¹⁸ Cuadrado, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*. Cáceres. Universidad de Extremadura.

¹⁹ El término proxémica fue introducido por el antropólogo Edward T. Hall en 1963 para describir las distancias medibles entre la gente mientras estas interactúan entre sí. El término proxemia se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza.

Hall notaba que la distancia social entre la gente, está generalmente correlacionada con la distancia física y describía cuatro diferentes tipos de distancia:

Distancia íntima para abrazos, contacto físico o murmullos (15-45 cm, 6-18 pulgadas)

Distancia personal para interacciones entre buenos amigos (45-120 cm, 1.5-4 pies)

Distancia social para interacciones entre conocidos (1.2-3.5 m, 4-12 pies)

Distancia pública para los discursos o apariciones en público (más de 3.5 m, 12 pies)

Hall hacía notar que diferentes culturas mantienen diferentes estándares de espacio interpersonal. En las culturas *latinas*, por ejemplo, esas distancias relativas son más pequeñas, y la gente tiende a estar más cómoda cerca de los demás. En las culturas nórdicas es lo contrario. Darse cuenta y reconocer estas diferencias culturales mejora el entendimiento intercultural, y ayuda a eliminar la incomodidad que la gente puede sentir si siente que la distancia interpersonal es muy grande o muy pequeña.

Las distancias personales cómodas también dependen de la situación social, el género y la preferencia individual.

b) En segundo lugar, el contacto físico es una forma de comunicación no verbal y recibe el nombre de **conducta o comunicación táctil o háptica**²⁰. Considerada una vía muy importante de comunicación muy emocional, aunque en años posteriores tiende a inhibirse y desaparecer debido a las connotaciones sexuales que se le otorgan al contacto físico. La comunicación táctil es, probablemente, la forma de comunicación más básica y primitiva, puesto que en realidad, la sensibilidad táctil es el primer proceso sensorial que entra en funcionamiento.

c) Un tercer apartado, esta representado por el **comportamiento cinésico**²¹, que comprende, los gestos, la mímica facial, la mirada, las maneras de realizar ciertos movimientos o, las posturas corporales. Pero además, podemos añadir las características físicas y las de base social en relación con el cuerpo (estatus, identidad sexual, atractivo general, apariencia de salud, olor corporal, etc...) que se mantienen estables en los encuentros comunicativos y son importantes para definir la relación que los individuos establecen y sirven de entramado de los movimientos que coestructuran el discurso.

d) En cuarta posición podemos situar la comunicación facial que se reduce a todo lo que podamos comunicar o entender que nos comunican mediante la expresión del rostro, y en la que interviene estados de ánimo (sonrisa, risa, llanto, pena, alegría dolor intriga esperanza, miedo, terror), características personales (rasgos faciales, color de ojos, de pelo, de la piel, etc).

e) Por último, el canal visual de la comunicación, comprende *la conducta oculésica*, es decir todo lo percibido a través de la vista: expresión del rostro, mirada, gestos, movimientos corporales, distancia interpersonal y orientación espacial, además del porte externo.

Detengámonos en algunos de estos componentes, atendiendo a Ballester .y Gil (2002: 9-21)²² y a otros autores:

²⁰ **La comunicación táctil** es probablemente la forma de comunicación más básica y primitiva. En realidad, la sensibilidad táctil es el primer proceso sensorial que entra en funcionamiento. En la vida fetal, el niño/a comienza a responder a las vibraciones de los latidos del corazón materno, que golpean todo el cuerpo del niño/a y se ven magnificadas por el líquido amniótico. La primera sensación de lo que será la vida proviene de las sensaciones táctiles. Los niños recién nacidos continúan adquiriendo conocimiento de sí mismo y del mundo que los rodea a través de exploraciones táctiles. El tacto es un punto crucial en la mayoría de las relaciones humanas. En la comunicación desempeña un papel de entusiasmo, de expresión de ternura, es manifestación de apoyo afectivo y tiene otros muchos significados

²¹ **Cinésica.** Ciencia que estudia las relaciones de comunicaciones no verbales entre los individuos, simbolizando las expresiones mímicas y gestuales. (kines)
Cinésica y prosémica: la manera en que la gente se mueve, mira, toca, siente, emite y recibe olores mientras se comunica. También la manera en que las personas ocupan el espacio y la distancia que guardan entre sí al comunicarse verbalmente.
La cinésica también se ocupa de los movimientos corporales y de los gestos que hacen las personas cuando no están hablando.

- *Expresión facial*: Es importante la expresión facial concuerde con el mensaje verbal, de lo contrario, ante la ambigüedad, el oyente se queda con la información no verbal. Por ejemplo, si mostramos miedo en nuestra expresión al tiempo que emitimos un mensaje verbal asertivo, es probablemente que no obtengamos aquello que pretendíamos.

- *Mirada*. Una gran parte de las interacciones humanas depende de miradas recíprocas. La mirada da información acerca de la actitud del interlocutor (mirada fija indica hostilidad, dilatación de la pupila indica interés...), pero sobre todo sirve como apoyo al habla (nos mostramos más persuasivos cuando miramos más al tiempo que hablamos).

Otro autor como Enguidanos y cols. (2004: 16-17)²³ considera que los ojos son un canal básico de comunicación no verbal. Transmiten múltiples mensajes. En nuestra sociedad la mirada fija es un tabú y la reservamos para mirar obras de artes, paisajes, espectáculos, etc. También se usa la mirada para desaprobar conductas humanas. En la mayoría de las ocasiones, la mirada sumará muchos pequeños mensajes no verbales que permitirán obtener conclusiones o facilitarnos algunos datos sobre lo que piensa nuestro interlocutor.

- *Sonrisa*: Según Ballester y Gil (2002: 19-21)²⁴ la sonrisa es un componente clave para iniciar una interacción en la medida que se expresa una actitud favorable creando un buen clima. Pero no sólo es importante en el inicio de una interacción. A lo largo de una conversación mostrando una expresión excesivamente seria puede hacer pensar al otro que se estaba deseando acabar, lo que generará en el interlocutor dudas acerca de la credibilidad del resto de la interacción.

- *Postura corporal*. Según Ballester y Gil (2002:19-21)²⁵ *la postura corporal es el modo en que nos movemos, caminamos y, en general, nuestra postura cuando estamos de pie o sentados ofrecen mucha información a los demás de nosotros mismos.*

Además los cambios posturales contribuyen al flujo de la conversación, señalando que se pretenden tomar o ceder la palabra.

²² Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

²³ Enguidanos, M. J y otros (2004) *Expresión Corporal, Aproximación Teoría y Técnicas aplicables en el aula*. Vigo. Ideas Propias.

²⁴ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

²⁵ Ballester R.y Gil M.D (2002) *Op. Cit.*

Enguidanos y otros (2004: 22)²⁶ en sus propuestas tienen en cuenta a Tomas Motos para afirmar que la *postura es la clave no verbal más fácil de descubrir y observar*. Las personas realizan constantemente cambios posturales. Todos tenemos una forma determinada de sentarnos, de dormir, de caminar. La postura nos diferencia de los demás, ya que es una característica personal y cultural. Así, en cada cultura existen unas posturas socialmente adecuadas.

Está comprobado que hay aproximadamente unas mil posturas estáticas que son anatómicamente posibles y relativamente cómodas. Las posturas responden a conductas y algunas de ellas se producen por imitación.

En expresión corporal, las posturas juegan un papel importante y se relacionan directamente con el nivel de tonacidad.

Para Pérez (2005)²⁷ existen diferentes clasificaciones de los distintos tipos de posturas entre las que destacan dos. Una de ellas es la de Motos (1983) que atendiendo a la actitud psíquica reconoce que existen diferentes tipos de posturas, entre las que destaca:

- Posturas Abiertas: se caracterizan por la apertura del cuerpo en la cual están los brazos abiertos, las rodillas hacia fuera y el pecho hacia delante. Expresan sentimientos de gozo, optimismo, etc.
- Posturas Cerradas: el cuerpo se encuentra encerrado en sí mismo con el mentón bajo, la espalda encorvada y los brazos y piernas hacia dentro. Expresan sensaciones de malestar, tristeza, pesimismo, dolor, etc.
- Postura hacia delante: se caracteriza por llevar el pecho hacia fuera y la mirada altiva. Expresan sentimientos de poder, agresividad, desafío, prepotencia, etc
- Postura hacia atrás: se caracteriza por tener el pecho hundido y la mirada cabizbaja. Expresan sentimientos de miedo, inseguridad, temor, etc.

Otra clasificación es la realizada por Scheflen (1976)²⁸ que distingue entre las siguientes posturas cuando dos o más personas están interactuando:

²⁶Enguidanos, M. J. y otros (2004) *Expresión Corporal, Aproximación Teoría y Técnicas aplicables en el aula*. Vigo. Ideas Propias.

²⁷ Perez Pérez, Deisy Margarita (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. La Habana(Cuba), Granada (España).

²⁸ Sheflen, A. (1976) *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires. Nueva Visión

- ◆ Posturas Inclusivas – no inclusivas: es la manera en que los miembros del grupo incluyen o excluyen a las personas, dependiendo de cómo coloquen los brazos, piernas y la totalidad de su cuerpo.
- ◆ Posturas frente a frente y postura en paralelo: la primera de ella establece un mayor grado de relación que la seguida.
- ◆ Postura de congruencia - incongruencia: en la primera de ella existe una tendencia recíproca a imitar la postura del otro y, en la segunda, una cierta distancia psicológica.

Comencemos definiendo **los gestos**.

En primer lugar, el vocablo **gesto** se deriva del latín “gerere” que significa comportarse o mostrarse. Citaremos algunas definiciones *de gesto*, siguiendo el criterio de diferentes autores:

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, por su parte, lo define en su primera acepción, como:

“movimiento del rostro o de las manos con que se expresan los distintos afectos del ánimo”.

Según Kostolany (1977:32)²⁹ el gesto es:

“la expresión de una emoción, como un acto intencional dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible”.

Para Ballester y Gil (2002)³⁰ se trata de acciones, con un claro componente cultural, que tienen sentido en la medida en que son vistas por el interlocutor. Tienen un objetivo claramente informativo y son muy dependientes del contexto social. Se realizan con las manos, y en menor medida también con la cara y añaden énfasis al mensaje verbal.

Enguidanos y cols. (2004)³¹ consideran *“que los gestos son movimientos expresivos del cuerpo, un lenguaje corporal que expresa distintos estados de ánimo. Los gestos son clave en la expresión corporal”.*

²⁹ Kostolany, F. (1977) *Los gestos*. Bilbao. Ed. El Mensajero

³⁰ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

³¹ Enguidanos, M.J y otros (2004) *Expresión Corporal, Aproximación Teoría y Técnicas aplicables en el aula*. Vigo. Ideas Propias

Para Tomas Motos “*el gesto es un lenguaje pre-verbal que comienza con el nacimiento*”. Durante el primer año de vida del niño/a el gesto es el medio de expresión, que va dando pasos al lenguaje hablado. Cuando se desarrolla el habla, el gesto pasa a un nivel subconsciente, de donde deriva la importancia de éste como revelador de la personalidad.

Los gestos, que se diferencian de las posturas por su carácter eminentemente dinámico, se estudian a través de una ciencia que trata de codificar el lenguaje del cuerpo denominada *Quinésica*, o también *Cinesia*, *Kinésia* o *Cinesis*, y se pueden definir de múltiples formas.

Resumiendo, el **gesto** es también un movimiento significativo, es algo intencional y cargado de sentido que pone al relieve toda la personalidad de un individuo, que con sus propios gestos característicos llega a lograr un lenguaje corporal a través del cual, comunica su mundo afectivo con intención o sin ella.

a) Tipos de gestos

Según Enguidanos y otros (2004)³² en los primeros estadios evolutivos aparecen tres tipos fundamentales de gestos:

➤ Automáticos o reflejos:

Aparecen durante los primeros meses de vida. Los gestos más significativos consiste en gritos, sonrisas, diferentes movimientos reflejos (prensores, de alargamiento, etc.).

➤ Emocionales:

No se puede fijar un momento concreto de su aparición, pero marcan el segundo periodo de evolución de la consciencia. Los gestos correspondientes a esta etapa estarían relacionados con las emociones de miedo, cólera, envidia, alegría, etc.

➤ Proyectivos:

Aparecen alrededor de los seis años, entre el desarrollo de la conciencia emocional y la objetiva. En este caso ya nos referimos a gestos de intervención como pueden ser los ruegos, preguntas, aclaraciones, asombros, consuelo, etc.

³² Enguidanos, M.J y otros (2004) *Op. Cit.*

Existen diferentes tipos de gestos de los que nos valemos a la hora de expresarnos y comunicarnos y dentro de las diferentes clasificaciones establecidas, queremos destacar algunas de ellas por ser las que mejor recogen la intención de los mismos.

La primera de ellas, es la que realizó Stoetzel y Girad (1971)³³, que clasifican los gestos en:

- Gestos Autísticos: dentro de los cuales se encuentran aquellos que comunican sin intención de comunicar, no están destinados a transmitir información; pero inconscientemente traicionan a la persona (por ejemplo, ladear la cabeza y apoyarla en la mano indicando aburrimiento).
- Gestos Habituales: entendidos como, aquellas formas de proceder que sitúan al sujeto en relación con el medio social al que pertenecen (por ejemplo, el profesor que apunta con el dedo índice cuando está recriminando al alumnado).
- Gestos Simbólicos: son gestos determinados culturalmente y mediante ellos, expresamos duda, aprobación o entusiasmo.

La segunda clasificación la establece Scheflen (1976)³⁴ y se centra exclusivamente en los diferentes tipos de gestos que se realizan con las manos y la cara y que acompañan al discurso de una persona:

- ◆ Gestos de referencia: referidos a personas o cosas de las que se está hablando (por ejemplo, apuntar con el dedo).
- ◆ Gestos Enfáticos: son gestos que indican un cierto énfasis con respecto a algo o alguien (por ejemplo, golpear con la mano teniendo el puño cerrado).
- ◆ Gestos Demostrativos: son gestos que describen formas de proceder, imágenes, situaciones. Se emplean también para indicar dimensión o tamaño.

³³ Stoetzel J. y Girard, A. (1971) *Las relaciones interpersonales y la entrevista. Las encuestas de opinión pública*. Madrid. Instituto de la Opinión Pública

³⁴ Sheflen, A. (1976) *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

- ◆ Gestos Táctiles: son los contactos táctiles que emplea el emisor con el sujeto que escucha (por ejemplo, agarrar del brazo a alguien cuando le estás hablando).

A su vez, dentro de esta clasificación nos encontramos con que además también pueden ser gestos rápidos, lentos, ligeros, ágiles, etc.

Los gestos en la vida diaria escolar ofrecen al profesorado datos variados de cómo se muestran el alumnado (nervioso, tranquilo, excitado, inquieto, etcétera).

La evolución gestual va a estar condicionada por el desarrollo motor, cognitivo y afectivo.

Consideramos de interés también señalar la clasificación establecida por Ekman, Friesen y Ellsworth (1972)³⁵ que clasifican los gestos en:

- ◆ Gestos Ilustradores
- ◆ Gestos Reguladores
- ◆ Emblemas
- ◆ Expresiones faciales

b) Elementos del gesto

Existen diferentes elementos del gesto con los que podemos jugar para que estos adquieran diferentes matices, entre los que destacamos:

- La intensidad o tensión de los mismos, que darán lugar a gestos suaves o fuertes.
- El espacio que determinara gestos de mayor o menor amplitud del movimiento, en diferentes niveles o empleando distintos focos.
- La duración, de la cual surgirán gestos largos o cortos y rápidos.
- La fuerza de la gravedad, que desencadenará gestos pesados (a favor de la gravedad) o ligeros (en contra de la gravedad).
- La energía que dará lugar a gestos tenso – relajado.

Atendiendo a Ballester y Gil (2002)³⁶ cuando hablan sobre la proximidad, determinan:

³⁵ Ekman, P. y Friesen, WV, y Ellsworth, P. (1972) *Emotion in the human face*. New Cork. Pergamon Press

- *Proximidad*. El grado de proximidad expresa la naturaleza de la relación y varía según el contexto, con un importante componente cultural. Tampoco es comparable el grado de proximidad aceptable ante un extraño o ante una persona significativa (familiar cercano, amigo o pareja). En este sentido se ha de subrayar la importancia de ciertos factores moduladores como la edad (el acercamiento a niños/as está mucho más permitido y en general mejor visto que a personas mayores) y el sexo. El acercamiento entre hombres, con escasas excepciones, como las expresiones de júbilo de los deportistas en momentos de euforia, por ejemplo, cuando un futbolista mete un gol.
- Atendiendo a la proximidad, Enguidanos y otros (2004:16-17)³⁷ clasifica las distancias personales en:
 - Distancia mínima: La distancia entre el hombre y la mujer en el término de intimidad. Situaciones reales que ponen al cuerpo en tensión (proximidad en un ascensor, en un transporte público, etc.).
 - Distancia personal: La distancia que se mantiene entre un emisor y un receptor. Se establecen principalmente percepciones táctiles.
 - Distancia social: La distancia que existe en las reuniones sociales y en los intercambios comerciales.
 - Distancia pública: Corresponde a la máxima extensión de nuestros dominios territoriales. El profesorado ante el alumnado, el conferenciante y sus oyentes.
 - Apariencia personal. Según Ballester y Gil (2002: 19-21)³⁸, la apariencia personal tiene en cuenta que la cara, el pelo, las manos, la ropa son los principales aspectos en los que se basan los juicios relativos al atractivo físico. Son elementos que pueden ser importantes en un primer momento, pero que van perdiendo importancia a medida que prospera la relación.

Retomando diremos que todos estos aspectos de comunicación no verbales puede provocar un impacto emocional negativo en el interlocutor, así como un juicio de éste relativo a nuestra manera de ser. Sin embargo, hay que

³⁶ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

³⁷ Enguidanos, M. J y otros (2004) *Expresión Corporal, Aproximación Teoría y Técnicas aplicables en el aula*. Vigo. Ideas Propias.

³⁸ Ballester Arnal, Rafael y Gil Llario, María Dolores (2002) *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.

subrayar que en muchas ocasiones no somos conscientes de ello y, por tanto, atribuimos nuestros fracasos, cuando éstos ocurren, a otro tipo de componentes de los que sí tenemos un registro.

La comunicación no verbal designa, desde la década de los cincuenta, formas de contacto elemental humano fuera del lenguaje, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto; pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos en aras de la comunicación, es decir, música, baile manifestaciones, desfiles, protocolo y ceremonial. (Beth y Pross 1987)³⁹

2.4.- La comunicación verbal

Siguiendo a Pérez (2005)⁴⁰ el dominio de este proceso es de suma importancia sobre todo en el ámbito educativo, *la comunicación* es la que nos brinda y facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aunque aparentemente pueda resultar algo tan sencillo como dar por sentado que el hecho de dominar determinados conocimientos teóricos o prácticos, ya nos concede licencia para desenvolvemos en dicho ámbito, sin olvidar que, con relativa frecuencia se manifiestan múltiples problemas que atienden principalmente al dominio por parte del emisor, de determinadas habilidades comunicativas relacionadas con lo que dice (lenguaje verbal), con el cómo lo dice (lenguaje paraverbal y lenguaje corporal), y con el uso y estructuración del espacio (espacio y objetos) y el tiempo en el que se transmite ese mensaje.

“The expresión non verbal communication” designa, desde la década de los cincuenta, formas de contacto elemental humano fuera del lenguaje, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto; pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos en aras de la comunicación, es decir, música, baile, manifestaciones, desfiles, protocolo y ceremonial. Beth y Pross (1987)⁴¹

³⁹ Beth, Hanno y Pross, Harry (1987) *Introducción a la Ciencia de la Comunicación Anthropol.* Barcelona. Del Hombre.

⁴⁰ Pérez Pérez, Deisy Margarita (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria.* Tesis Doctoral. La Habana (Cuba), Granada (España)

⁴¹ Beth, Hanno, Pross, Harry (1987) *Introducción a la Ciencia de la Comunicación Anthropol.* Barcelona. Ed. Del Hombre.

Por ello, algunas consideraciones generales parten de que el hombre en su comunicación interpersonal utiliza básicamente dos sistemas de signos, y ambos sistemas de signos funcionan como vehículos para llevar información con un significado, ellos son:

- la palabra: sustenta la comunicación verbal, es la vía sonora de comunicación que transmite información.
- el gesto, la postura, la secuencia de movimientos: canales de la información no verbal que transmiten información, e incluye la vía visual y táctil.

En cuanto a *la palabra*, podemos decir que cuando emitimos un mensaje verbal, solamente nos entenderán receptores que hablen la misma lengua, si no es así, solo reciben una señal sonora indiferenciada, carente de significado y no se habrá establecido ninguna información.

Sin embargo, el lenguaje del cuerpo es más universal que el de la palabra, aunque también hay algunas diferencias debidas a factores culturales, pero existen elementos comunes referidos a gestos reveladores de emociones básicas, lo cual fue descubierto en una investigación psicológica realizada por Ekman (1973: 10)⁴² a cinco culturas totalmente distintas en tres continentes, la cual fue mencionada por Drimmer (1973), en "Le Langage du corps". En este estudio realizado, se llegaron a identificar seis emociones básicas: alegría, tristeza cólera, sorpresa, miedo y desagrado, es decir que se concluyó, que los individuos sujetos a la investigación de culturas diferentes se servían de elementos comunes para expresar las mismas emociones.

Según Pérez (2005)⁴³ en una aproximación a la terminología general deseamos definir el término *Comunicación*, que según el M.E.C. (1989):

⁴² Ekman, P. (1973) "Cross cultural studies of facial expression" en P. Ekman (ed.), *Darwin and facial expression*. New York. Academic Press.

Ekman y sus colaboradores (1973) iniciaron experimentos en los años sesenta para intentar demostrar la universalidad de expresiones faciales. En este sentido, compararon variadas culturas -la investigación abarcó el estudio tanto de culturas letradas como de ágrafas y aisladas- y mejoraron significativamente las fotografías que mostrarían las expresiones que manifiestan emoción.

Las cinco culturas letradas elegidas para el estudio fueron Japón, Brasil, Chile, Argentina y Estados Unidos. A los estudiantes representantes de estos países se les mostraron treinta fotografías de los rostros de catorce personas que expresaban seis emociones consideradas primarias: felicidad, miedo, sorpresa, tristeza, ira/enfado y asco. Los resultados revelaron que las interpretaciones fueron las mismas en la mayoría de los sujetos encuestados.

⁴³ Pérez Pérez, Deisy Margarita (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. La Habana (Cuba), Granada (España).

“toda expresión supone una emisión consciente o no de signos y mensajes. La expresión pasa a ser comunicación, cuando lo que se expresa es recibido, comprendido y sentido por el otro”.

La comunicación con el mundo que nos rodea no debe realizarse de manera condicionada y sometida a reglas fijas, debe ser individual y propia de cada individuo, debe ser el resultado de un proceso creativo y para ello, como ya dijimos, la imaginación es básica.

Siguiendo la idea anterior, estamos de acuerdo en que las habilidades de una persona para comunicarse pueden ser desarrolladas a través de los aprendizajes que recibe, en tal sentido cito a Heinemann (1980: 80)⁴⁴:

“...la necesaria capacidad de comunicación, la competencia comunicativa, no es facultad innata en el hombre, sino que se alcanza en el curso de su desarrollo y socialización: es decir que es aprendida”.

En tal sentido, Ortiz Camacho (2002)⁴⁵ resume que:

“La comunicación interpersonal consiste en intercambiar información, compartir, tratar, corresponderse o ponerse en contacto entre dos o más sujetos, a través de signos verbales o no verbales con el deseo de influir en él/ los otros. Es un proceso en el que se codifican, transmiten y descodifican mensajes, cuyo desarrollo es producto del aprendizaje”.

Es decir, que estamos de acuerdo en que la comunicación se logra cuando se unen “dos polos opuestos” el dominio consciente de cada movimiento y la espontaneidad. Por ello, se induce entonces que tenemos que aprender muchos gestos, posturas, y secuencias de movimientos, desde que el niño/a nace y durante toda su vida, a través de la educación que recibe de su familia y de las instituciones educativas, y por supuesto también de sus relaciones sociales.

2.5.- Elementos de la Comunicación

Si analizamos cuestiones generales relacionadas con la Comunicación citamos a Ortiz Camacho (2002: 11)⁴⁶, podemos decir que:

“existe comunicación cuando se produce transferencia de información desde un emisor a un receptor y ambos comparten el significado de un mensaje, una idea o una actitud”.

⁴⁴ Heinneman, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Madrid. Heider

⁴⁵ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

⁴⁶ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Ibidem*

Esta autora agrega que para que esa “puesta en común” tenga lugar, hace falta:

- a) que los comunicantes tengan deseo de comunicarse.
- b) que utilicen un mismo repertorio de símbolos o signos, verbales o no verbales.
- c) que compartan el significado de los símbolos o signos, es decir, que coincidan en asignar el mismo significado a los conceptos que los signos expresan.

Por tanto, podemos decir que en el esquema básico de los elementos que componen la comunicación encontramos el emisor, el mensaje, el canal, el código, el contexto y el receptor. Estos elementos logran la comunicación cuando aparece una respuesta u otro tipo de información recurrente (feedback).

Entendemos por EMISOR; la persona que estructura el mensaje según el código seleccionado, eligiendo el medio o canal a través del cual se va a transmitir el mismo, y por RECEPTOR; la persona que capta el mensaje enviado, lo descodifica y lo interpreta, enviando una información de retorno acerca del nivel de recepción o interpretación del mensaje transmitido. El MENSAJE, es el contenido informativo que se quiere transmitir y que apunta a un REFERENTE, es decir, a la realidad a la que se refiere; y el CÓDIGO es el conjunto de signos lingüísticos y reglas sintácticas que conocen el emisor y el receptor y que son utilizados para construir el mensaje. Por último, el CANAL, es el medio a través del cual se difunde el mensaje. Podemos optar por canales naturales (visual, acústico, táctil) o artificiales (correo electrónico, telefax o videoconferencias).



Cuadro III.3.- Esquema de la Comunicación Universal

Heinneman (1980) se basa en la división por categorías de la percepción de Scherer y Ekman (1984)⁴⁷ quienes distinguen seis canales y de ellos los de mayor interés comunicativo son el *auditivo* y el *visual*. Plantea que el canal *táctil* está relativamente indagado y sobre los canales *olfativo* y *térmico*, existen escasos estudios. Las categorías que diferencia son las siguientes:

El canal auditivo de comunicación: Comprende las conductas comunicativas no lingüísticas o paralingüísticas del habla. Estas conductas se dividen en dos grupos de fenómenos; *la calidad de voz y la manera de hablar* (variaciones de la manera de hablar, dependientes de la voz, del modo de hablar dependientes del tiempo, de la continuidad del habla o del dialecto o acento).

El canal visual de la comunicación: Comprende las conductas comunicativas no verbales percibidas a través de la vista: *expresión del rostro, la mirada, gestos y movimientos corporales, distancia interpersonal y orientación en el espacio*. Agrega además otra: *el porte externo*, mencionada por Argyle y cols. (1981)⁴⁸

El canal táctil de la comunicación: Comprende los contactos corporales con sus variantes: región del cuerpo tocada durante el contacto, duración del contacto, intensidad, fuerza y la unicidad o duplicidad del mismo. En este no se consideran los de carácter agresivo, son expresión de una elevada intensidad relacional en un sentido de emoción, camaradería o sexualidad.

Canal térmico, gustativo y olfativo de comunicación: Existen escasos estudios sobre la repercusión de los mismos en el contexto genérico de la comunicación. No obstante, esta autora plantea que sí encontró estudios comparativos entre las diferentes culturas, referidos a los usos y costumbres particulares que hacen de los mismos.

⁴⁷ Scherer, K. y Ekman, P. (1984) (Eds.) *Approaches to emotion*. Nueva Jersey: LEA.

Desde esta posición teórica se rechaza la teoría de emociones básicas, aunque se admite la existencia de familias y de prototipos de emociones. Scherer ha propuesto el concepto de emociones *modales*, en este caso las diferentes emociones se explican por procesos de apreciación universales recurrentes, por. ej. la tristeza en el caso de pérdida, o la ira en el caso de obstaculizarse metas relevantes. Otra de las características de este tipo de modelos es que se han elaborado predicciones concretas respecto a los cambios que hay que esperar en las reacciones fisiológicas, de expresión y motivacionales, según sean los procesos de apreciación: dichas predicciones se hacen en función de dimensiones o criterios específicos de apreciación. Scherer por ejemplo establece una serie de comprobaciones secuenciales.

⁴⁸ Argyle, Michael; Furnham, Adrian & Jean Ann Graham (1981) *Social situations*. Cambridge University Press.

El siguiente cuadro resume los elementos que integran la comunicación.

EMISOR (Codificador)	MENSAJE	RECEPTOR RECEPTOR (Descodificador)
a) Habilidad en la comunicación. b) Actitudes. c) Conocimientos. d) Sistema Social. e) Cultura	1 Elemento 2 Estructura (contenido) (código) 3 Tratamiento (tratamiento) CANALES Vista, Oído, Tacto, Olfato, Gusto	a) Habilidad en la comunicación. b) Actitud. c) Conocimientos. d) Sistema Social. e) Cultura.

Cuadro II.4.- Elementos integrantes de la comunicación

2.6.- Tipos de Comunicación (verbal y no verbal)

El estudio de la Comunicación ha dado lugar a diferentes clasificaciones o taxonomías, no siempre compartidas y aceptadas por la dificultad que entraña separar lo verbal de lo no verbal, dentro de las cuales, una de las más aceptadas es aquella en la que se categorizan todos los aspectos lingüísticos del discurso como “*comunicación verbal*” y, el resto, es decir, los aspectos no lingüísticos del lenguaje (entonación, ritmo de elocución, etc.), el lenguaje corporal, la apariencia física, el contacto corporal y la estructuración del espacio y el tiempo, como elementos de la “comunicación no verbal”, contando ya con tal grado de identidad, que existen diferentes disciplinas que se encargan de su estudio: la comunicación verbal (la palabra) analizada desde la lingüística, la comunicación paraverbal (la voz) abordada desde la paralingüística, el lenguaje del cuerpo (gestos y posturas) del que se ocupa la kinésica, el uso y estructuración del espacio (espacio y objetos) que corresponde a la proxémica y el uso y estructuración del tiempo que corresponde a la cronémica.

Existen muchas más clasificaciones de los elementos de la Comunicación (verbales y no verbales), pero nos resulta mucho más interesante sintetizarlos y adaptarlo, según la siguiente tabla tomada de Ortiz Camacho (2002:11)⁴⁹.

⁴⁹ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

ELEMENTOS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN				
	Comprende	Lingüístico/ No Lingüístico	Canal de percepción	Soportes
Comportamiento o cinésico	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento del cuerpo, gesto, postura, expresión facial, mirada,... 	No lingüístico	Vista	El cuerpo
Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> Físico, la morfología corporal, altura, peso, color de pelo, rasgos de raza,... 		Vista Olfato	
Artefactos	<ul style="list-style-type: none"> Perfume, ropa, maquillaje, gafas, pelucas, objetos para el cabello postizo y productos de estética 		Vista Olfato	Útiles relacionados con el cuerpo.
Factores de entorno	<ul style="list-style-type: none"> Muebles estilos arquitectónicos, decorado, condiciones de luz, olores, colores, temperatura, ruidos,... 		Vista, Olfato y Oído	Útiles relacionados con el medio.
Proxemia	<ul style="list-style-type: none"> Distancias interpersonales 		Vista	
Conducta táctil	<ul style="list-style-type: none"> Caricias, golpes, ayudas o guías de movimientos, sostener,... 		Tacto	Inter-corporal
Paralenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Tono, acento, pronunciación, velocidad al hablar, pausas,... 	Lingüístico	Oído	El aparato fonador
ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN				
Mensaje Verbal	El contenido de la información verbal	Lingüístico	Oído	El aparato fonador

Cuadro III.5.- Elementos de la comunicación no verbal

Recordando, como ya hemos dicho anteriormente, la Comunicación no verbal, designa desde la década de los cincuenta, formas de contacto elemental humano fuera del lenguaje, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto; pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos en aras de la comunicación, es decir, música, baile, manifestaciones, desfiles, protocolo y ceremonial.

Comencemos por la clasificación que hace Knapp (1980)⁵⁰, diferenciando las siguientes categorías:

1. Movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico: Comprende los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales, la conducta de los ojos y también la postura.

Además, Ortiz Camacho (2000: 11)⁵¹, aclara además que Ekman y Friesen, citados por Knapp (1980), desarrollaron un sistema de clasificación de estos comportamientos no verbales que incluían las siguientes categorías: Emblemas, Ilustradores, Muestras de afecto, Reguladores y Adaptadores.

2. Características Físicas: Conciernen a elementos que se mantienen relativamente sin cambio durante el período de interacción. Comprende el físico o la forma del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo, y el aliento, la altura, el peso, el cabello, el olor o la tonalidad de la piel.

3. Conducta táctil: Para algunos autores incluido dentro de la cinésia. Comprende la caricia, el golpe, el sostener o el guiar los movimientos de otro.

4. Paralenguaje⁵²: Referido a cómo se dice algo y no a qué se dice. Comprende: la cualidad de voz o la vocalización.

5. Proxemia: Estudio del uso y percepción del espacio social y personal.

6. Artefactos: Comprende la manipulación de objetos con personas interactuando que pueden actuar como estímulos no verbales.

⁵⁰ Knapp, M. L. (1980) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós

⁵¹ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

⁵² Los elementos paralingüísticos —denominados también elementos *paraverbales* o *paralenguaje*— son una serie de elementos vocales no lingüísticos, que se producen con los mismos órganos del aparato fonador humano, pero que no son considerados parte del sistema verbal; en la mayoría de las ocasiones, se alían con elementos cinésicos u otros elementos no verbales para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales.

Los estudios sobre el paralenguaje se desarrollaron al mismo tiempo que se incrementaba el interés acerca de la comunicación no verbal; F. Poyatos (1994) alude a una serie de trabajos pioneros en este campo que se remontan a finales de la década de los cincuenta del siglo XX, como los de G. L. Trager (1958), R. E. Pittinger y H. L. Smith (1957) y el primer trabajo sobre cinésica de R. L. Birdwhistel (1952). La lingüística y la fonética han dedicado atención, aunque sólo parcialmente, a una parte del sistema paralingüístico.

7. Factores del entorno: Elementos que interfieren en la relación humana; pero que no son parte directa de ella.

Santiago (1985: 22)⁵³ concreta los aspectos no verbales en: *lingüísticos* (sincronización temporal del habla, tono emocional, pronunciación, acento y llegan al receptor a través del canal auditivo) y *no lingüísticos* (gestos, contacto corporal, dirección de la mirada, proximidad espacial, aspectos del entorno, estructura latente). Como canales para llegar al receptor, intervienen la vista, el tacto, el gusto y el olfato.

En el siguiente cuadro resumimos la clasificación que plantea Santiago (1985), sobre los elementos no verbales de la Comunicación:

Lingüísticos	Canal	No Lingüísticos	Canal
Referidos a la sincronización temporal del habla, al tono emocional, la pronunciación o el acento.	AUDITIVO	Los gestos, los contactos corporales, la dirección de la mirada, la proximidad espacial, los aspectos del entorno o la estructura latente.	VISTA TACTO GUSTO OLFATO

Cuadro III.6.- Elementos no verbales de la comunicación

Corraze (1986: 45)⁵⁴ distingue como elementos comunicativos no verbales:

- el rostro (expresiones faciales y mirada).
- la postura.
- el canal químico.
- el canal cutáneo.
- el espacio.
- las comunicaciones.

Forner (1987: 34)⁵⁵ considera que la comunicación humana utiliza como soportes: *el cuerpo* (en sus aspectos físicos y psíquicos y también en sus

⁵³ Santiago, Paloma (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid. Narcea.

⁵⁴ Corraze, Jacques (1986) *Las comunicaciones no verbales*. Madrid. G. Núñez Editor

movimientos), *los útiles relacionados con el cuerpo y el movimiento* y también con *el medio* (espacio próximo y espacio remoto).

Este autor también distingue como señales o elementos no verbales en situación de interacción:

- la proxémica.
- el contacto físico.
- la orientación.
- la actitud del cuerpo.
- gestos.
- movimientos del cuerpo.
- los adaptadores.
- la expresión de la cara.
- intercambio de miradas.
- el aspecto exterior.
- factores del entorno.
- aspectos no lingüísticos del discurso.

Ortiz Camacho (2002)⁵⁶ toma como referencia diferentes clasificaciones sobre los elementos no verbales de la comunicación y plantea:

“Los elementos categorizables bajo el término de no verbales han dado lugar a distintos esquemas clasificatorios. Podemos encontrar cinco grandes grupos o áreas de estudio: la proxémica, la conducta táctil, la cinésica, la facial y la oculésica...”

Atendiendo a Romero Martín (1999: 88)⁵⁷ en su artículo considera que los elementos son cada uno de los aspectos en los que se materializan el lenguaje de la expresividad corporal, son los recursos que utiliza el alumno para desenvolverse en las tareas y son los contenidos que el profesor estructura y aplica.

Podemos hacer una distinción clara entre los elementos pertenecientes a la Expresión Corporal y a las Técnicas Expresivas considerando a las Expresión Corporal como técnica no verbal y a las Técnicas expresivas como

⁵⁵ Forner, A. (1987) *La comunicación no verbal. (Actitudes para la escuela)*. Barcelona. Editorial GRAÓ.

⁵⁶ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

⁵⁷ Romero Martín, M^a del Rosario (1999) *La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la E.F: Elementos, Características y Enfoque globalizador de la misma*. En Expresión y comunicación en Educación Física. Granada. Grupo Editorial Universitario.

comunicativa o verbal. Pues bien esta oposición es más bien de carácter metodológico-filosófico que de contenidos básicos.

En este sentido los elementos, sería propios de la Expresión Corporal pero en la medida en que la Expresión Corporal tiene un carácter propedéutico o preparatorio para actividades específicas tecnificadas, estos elementos básicos lo serán también de las Técnicas Expresivas.

Pasemos por tanto a describir los elementos de la Expresión Corporal:

a) El cuerpo: es el sustento de cualquier conducta motriz; pero lo definimos como instrumento expresivo que se estudia desde tres enfoques:

- Anatómico: Es el análisis segmentario enfocado a la percepción y control del propio cuerpo que permite establecer una relación con los contenidos de Educación Física de Base; por un lado es fundamental conocer nuestro cuerpo para desarrollar con él actividades expresivas y colaborar en el objetivo de conocimiento y control del propio cuerpo.
- Actitud postural: Estudio del mensaje emitido por una persona a partir de la postura adoptada espontáneamente.
- Iconografía (estatuas): Estudio de las posibilidades de dibujar el espacio con la postura adoptada voluntariamente, e íntimamente relacionado con la función estética.

b) Movimiento: como el resultado de la actividad corporal, constituye otro de los elementos de la conducta motriz, en este caso expresiva. Este puede abordarse desde el punto de vista:

c) Sentimiento: es una impresión del sentido y de la sensación; siendo el sentido, expresión de nuestro cuerpo ante estímulos externos y sensación la impresión que las cosas producen por medio de los sentidos.

Por último, Ortiz Camacho (2002: 231)⁵⁸, valora el modelo de categorías no verbales para el análisis de la interacción social que hace Poyatos (1994)⁵⁹, quien según esta autora, la preocupación de Poyatos se centra en la identificación, definición y denominación con propiedad de cada una de esas conductas, por cuanto, presenta un amplio sistema de categorías no verbales interactivas y no interactivas, las cuales citamos a continuación:

⁵⁸ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

⁵⁹ Poyatos, F. (1994) *La Comunicación No Verbal*. Volumen I: Cultura, Lenguaje y Conversación. Madrid. Editorial Istmo.

1. *Emblemas: gestos por palabras.*
2. *Marcadisursos: los movimientos del hablar.*
3. *Marcaespacios: señalando lo presente y lo ausente.*
4. *Marcatiempos: pasado, presente y futuro.*
5. *Deícticos: señalando a personas y cosas.*
6. *Pictografías: dibujando con las manos.*
7. *Ecoicos: imitando todo lo que suena.*
8. *Kinetografías: imitando todo lo que se mueve.*
9. *Kinefonografías: imitando movimientos y sonidos.*
10. *Ideografías: dando forma visual a los pensamientos.*
11. *Marcasucesos: cómo pasaron las cosas.*
12. *Identificadores: la forma visual de los conceptos.*
13. *Exteriorizadores: nuestras reacciones a la vista.*
14. *Autoadaptadores: tocándonos a nosotros mismos.*
15. *Alteradaptadores: tocando a los demás.*
16. *Somatoadaptadores: los íntimos de nuestro cuerpo.*
17. *Objeto adaptadores: interacción con los objetos.*

Hemos hecho referencia a una amplia clasificación de los elementos no verbales y debemos agregar además, que cada uno de estos elementos tienen diferentes funciones en el proceso de comunicación, las cuales estarán relacionadas según Ekman (1965), Argyle (1975) e Izquierdo (1996) con diferentes aspectos de la comunicación, y para ellos los mencionaremos todos, aunque algunos expresados de diferentes maneras, signifiquen lo mismo:

- Apoyar lo que se dice.
- Destacar o intensificar el significado.
- Sustituir a las palabras.
- Completar o ilustrar la información verbal dada, o bien contradecirla.
- Crear un cierto clima emocional, imponer una imagen personal o transmitir una actitud.
- Expresar emociones.
- Transmitir actitudes interpersonales.
- Presentar a los otros la propia personalidad.
- Acompañar el habla con el fin de administrar las intervenciones.
- La retroalimentación.
- La atención.
- Repetir o significar con elementos no verbales lo que se dijo

verbalmente.

- Complementar la información que se suministra haciéndola más detallada.
- Acentuar las partes del lenguaje verbal que sean más relevantes.
- Regular el comportamiento verbal estableciendo los turnos de palabras.

2.7.- Juego dramático y de roles

Ortiz Camacho (2002)⁶⁰ considera que los objetivos de la dramatización como manifestación expresivo-educativa, son los siguientes:

- Entender los roles que puede desarrollar el niño/a en las actividades de dramatización teniendo en cuenta su maduración y necesidades.
- Analizar las propuestas de dramatización entorno a los elementos del lenguaje corporal y los aspectos cualitativos del movimiento que implican y desarrollan.
- Realizar análisis reflexivos sobre los trabajos de dramatización que surjan en clase y elaborar informes sobre los mismos.

2.8.- Juegos de dramatización

Siguiendo a Ortiz Camacho (2002: 218 y ss.)⁶¹, el juego dramático sirve de preparación para al dramática creativa. Es una forma que incluye el juego espontáneo de un grupo de niños/as que coordinados por el maestro/a inventan e improvisan a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos. Los roles que se dan son el de autor, actor (en este caso mejor hablar de jugador) y escenógrafo. Todos juegan simultáneamente sin la presencia de espectadores, los roles del espectador y crítico no se dan de forma explícita.

⁶⁰ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

⁶¹ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Ibidem*.

María del Mar Ortiz considera que en el juego dramático se analizará cada vez más el lenguaje oral. Lo más interesante, desde el Área de Educación Física respecto al lenguaje oral sería el trabajo a realizar entre los elementos paralingüísticos o elementos no verbales del habla, el acento, ritmo de habla, pronunciación, ..., de los personajes). Superado el egocentrismo de la etapa anterior la comunicación grupal será cada vez más significativa. El juego dramático desarrolla fundamentalmente el *juego simbólico* en el que se plantean propuestas individuales ante pequeños grupos utilizando exclusivamente el lenguaje gestual y postural; se trata de representar y dar significado a través de un significante que va a ser la propia individualidad corporal.

En el juego dramático se parte de lo general que es el tema, para llegar a la parcelación de ese tema en pequeñas unidades o subtemas, en cada uno de los cuales se definirán los personajes a representar y el conflicto dramático.

Ello no quiere decir que el niño/a en esta etapa no pueda observar y criticar, sino que no lo hará el rol técnico teatral.

Los temas en general deben ser propuestos por los mismos alumnos/as. El análisis del tema nos conducirá a establecer una serie de subtemas o pequeñas unidades de trabajo, en torno a las cuales, grupos reducidos de alumnos/as elegirán los personajes y construirán la escenografía.

La evaluación puede realizarse una vez concluida la acción, centrándose tanto en el grupo como en el juego. El adulto se convertirá en un estimulador del juego debiendo facilitar pautas para que los alumnos/as utilicen un repertorio variado de elementos no verbales de la comunicación en sus representaciones. Éstos que inicialmente comenzarán imitando lo que han visto o haciendo de sí mismos, cada vez irán estudiando y caracterizando con mayor originalidad y creatividad de sus personajes, siendo interesante para ello poder manipular diversos objetos y disfraces. El espacio disponible debe ser amplio para favorecer la libertad de movimientos y de exploración. Utilizado como medio del teatro, buscará la expresión del niño/a, interesándose por el proceso, recreando situaciones y personajes imaginados, utilizando textos y acciones improvisados, estimulando el tema del juego, disponiendo de un espacio amplio, creando los propios niños/as la escenografía y el vestuario. El profesor/a motivará el avance de la acción y la evaluación la hará el grupo mediante crítica constructiva.

2.9.- Juegos de Roles

Resumiendo a Ortiz Camacho (2002: 218 y ss.)⁶² considera que los “*juegos de roles hacen referencia a la representación de papeles asignados previamente a los alumnos/as o libremente escogidos por ellos/as*”.

a. Roles técnicos teatrales en Primaria

En la Expresión Dramática los roles técnicos teatrales sirven para concretar las funciones o el trabajo a realizar. Existen unos roles específicos a desempeñar por el profesor/a y otros por el alumnado:

⁶² Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Los dos roles exclusivos del profesor/a resultarán básicos para el buen desarrollo de las actividades vinculadas al teatro evolutivo:

- Rol del animador/a: da un criterio de trabajo a partir del cual inducirá a la dramatización.
- Rol del coordinador/a: da una forma de trabajo. El profesor/a debe dar unas pautas de disciplina y orden de trabajo para jugar armónica y creativamente.

Los roles dirigidos al alumnado son:

- Rol de autor/a: es el creador de la idea que debe dar el tema o el argumento de manera inacabada. En la escuela lo ideal sería que el autor fuese el colectivo.
- Rol de actor/actriz: es quien da vida a los personajes. En el juego simbólico el niño/a suele quedarse con una característica del personaje que es la que reproduce. En el juego dramático el niño/a intenta canalizar sus propias necesidades afectivas y emocionales al identificarse con el personaje determinado. En la dramática creativa se pasa del juego imitativo a la caracterización, a poseer un mayor dominio de las diferentes formas de expresión.
- Rol de escenógrafo/a: es el encargado de ambientar el lugar, definiendo los espacios a través de los elementos que coloca. Es el desarrollado por los niños/as desde el primer momento aunque con una clara evolución en función de la edad.
- Rol de espectador/a: es el receptor de la obra. Es imprescindible para que exista la comunicación actor-espectador.
- Rol de crítico/a: es el encargado de evaluar y opinar técnicamente sobre el trabajo realizado por sus compañero/as. Para que la crítica sea positiva y constructiva debe estar bien argumentada.
- Rol del director/a: es el encargado de ordenar el trabajo de los actores y el responsable de la organización general del montaje.

2.10.- Danza y Baile

En este apartado tendremos en cuenta las aportaciones de Ortiz Camacho (2002: 198)⁶³ al considerar que existen multitud de definiciones sobre el término danza, procedentes de diferentes campos: artístico, pedagógico, psicológico, sociológico, musical,...se decanta por la de la profesora García

⁶³ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Ruso (1997: 16-17)⁶⁴, quien tras un estudio riguroso sobre la misma, concluye señalando que la danza es una actividad humana de carácter:

- *Universal*, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades.
- *Motriz*, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos, estando condicionada por una estructura rítmica.
- *Polimórfica*, porque tiene diferentes formas: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas.
- *Polivalente*, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia.
- Y *compleja*, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica, siendo simultáneamente una actividad individual y colectiva.

Rudolf Laban (1994)⁶⁵ promotor de la danza en la escuela, a la que él mismo denominó "*Danza Educativa Moderna*", consideraba que,

..."El espacio dinámico, con sus maravillosas danzas de tensiones y descargas, es la tierra donde el movimiento florece. El movimiento es la vida del espacio. El espacio vacío no existe, entonces no hay espacio si movimiento ni movimiento sin espacio. Todo movimiento es un eterno cambio entre condensar y soltar, entre la creación de nudos de concentración y unificación de fuerza al condensar y de la creación de torsiones en el proceso de sujetar soltar. Estabilidad y movilidad alternan sin fin

Lo que Laban describió fue una danza que se podía utilizar como medio para educar. A este respecto debemos considerar que:

⁶⁴ García Ruso, Herminia (1997) *La danza en la escuela*. Zaragoza. INDE

⁶⁵ Laban, Rudolf (1994) *La danza en la escuela*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Rudolf Laban sintetiza en este libro su larga experiencia didáctica y, con lenguaje sencillo y ameno, expone los fundamentos de la danza moderna, dedicando especial atención a la aplicación de estas nuevas formas a la educación escolar.

Concebida como guía para padres y maestros, la obra desarrolla diversos temas adecuados a las distintas edades de los niños que integran los grupos escolares, cuya utilidad pedagógica no es necesario poner de relieve. Entre tales temas cabe mencionar, por su singular importancia, los siguientes: la conciencia del cuerpo; el tiempo y el espacio; la adaptación a los nuevos compañeros/as; y las formas del movimiento.

El impulso innato del niño/a a realizar movimientos similares a los de la danza, con los que de forma inconsciente descarga sus tensiones, robustece su facultad espontánea de expresión, por lo que es tarea primordial del educador alentar ese impulso, preservar su espontaneidad e inculcar su práctica hasta más allá de la finalización del período escolar. Danza educativa moderna se cierra con un capítulo debido a Lisa Ullmann, quien revisó la presente edición, en el que se extiende en consideraciones sobre el sistema de Laban.

- No todos los alumnos/as afrontan este trabajo con el mismo interés, por lo que debemos motivarlos.
- Las actividades que les presentamos deben propiciar la participación de todos, asegurándonos en todo momento que sean asequibles a su nivel.
- En el inicio es conveniente que las actividades sean grupales, algunos individuos son capaces de hacer actividades corporales de expresión en el seno de un grupo, pero no de forma individual y ante espectadores.
- Y no olvidar que la originalidad, la espontaneidad y la creación no suelen constituir el trabajo de base de ningún aprendizaje. La imitación, la reproducción y la guía suelen precederles para abrirles camino.

2.10.1.- La danza: el lenguaje del gesto corporal

Castañer (2000: 75 y ss.)⁶⁶ considera que la danza, en su manifestación práctica, genera una secuencialidad continuada y más o menos constante de gestos que se inscribe invariablemente en el espacio y en el tiempo.

Cada gesto crea una continuidad de movimiento tal que prepara al gesto siguiente; pero es una preparación que bien puede dejar entrever que ocurrirá seguidamente (por ejemplo tras un salto, una amortiguación del peso del cuerpo) puede bien generar incógnita o sorpresa.

Así pues, podemos comprender cómo cada tipo de danza, según su estilo, se acoge en mayor o menor medida a gestos de tipo abstracto o de tipo figurativo.

Con todo ello abrimos la posibilidad de crear no sólo un mensaje estético sino un mensaje cargado de símbolos e ideas. De hecho, aspectos como la actitud corporal, la mirada, el espacio en que se baila, de la misma manera que las palabras, los sonidos y las letras, pueden ser considerados como mensajes cargados de ideas y de motivación para nosotros/as.

La danza no es sólo un producto (una coreografía, un espectáculo) es un proceso creativo y artístico que utiliza como material el lenguaje gestual del cuerpo. Ello le confiere la posibilidad de poder reiniciarse desde el primer paso o acción gestual, como han dicho varios autores y profesionales de la danza.

⁶⁶ Castañer, Marta (2000) *Expresión corporal y danza*. Zaragoza. Biblioteca Temática del Deporte. INDE.

En los procesos creativos, los distintos lenguajes expresivos emplean, y a su vez generan, un sistema de signos peculiar; podríamos decir que hasta se valen de unos signos y símbolos propios y específicos que les da la esencia de su producción.

Algunos autores como Pérez (2005)⁶⁷ destacan las diversas dimensiones de la danza estas son:

a. En su dimensión corporal

- Danzas no estructuradas: danzas de improvisación, danzas creativas, danzas de saludo, danza libre, etc.
- Danzas estructuradas: danzas del mundo, bailes de salón, danza jazz, gim-jazz, etc.

b. En su dimensión socio-afectiva

- Las relaciones con los otros atendiendo al cuerpo, en el que los bailarines adaptan sus cuerpos equilibrándose, rodando, suspendiéndose, apoyándose y, en definitiva, estableciendo un diálogo corporal en el cual resulta imprescindible escuchar y dejarse llevar.
- Las relaciones con los otros atendiendo al espacio, en el que los bailarines varían las diferentes formas de agruparse (solos, dúos, tríos...), las formaciones espaciales (hileras, filas, círculos...), las evoluciones espaciales con diferentes focos, trayectorias, niveles, etc.
- Las relaciones con los otros atendiendo al tiempo, en el que los bailarines danzan de forma simultánea (unísono), alternativa (eco, pregunta-respuesta) y consecutiva (canon, cascada).
- Las relaciones con los otros atendiendo a la energía con la que los bailarines danzan y hacen uso de las diferentes calidades de movimiento (movimientos pesado y livianos, fuertes y suaves).
- Las relaciones con los otros atendiendo a los diferentes roles que se pueden desempeñar en la danza: bailarín, y dentro de éste, como solista, imitador, complementario o en ruptura, además de espectador, coreógrafo y crítico.

⁶⁷ Pérez Pérez, Deisy Margarita (2005) Tesis doctoral. *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. La Habana (Cuba), Granada (España)

c. En su dimensión cognitiva y más concretamente creativa

La composición coreográfica creada por el propio grupo que recoge todo las posibilidades que ofrecen las otras dos dimensiones anteriores y además, le sumamos la de intervenir en un proceso creativo en el que se pueden seguir los siguientes pasos:

- Selección de la música y chequeo musical en el que se analiza el tipo de música y su métrica, y siempre que proceda, estableciendo la frecuencia musical, el número de frases y series musicales y las lagunas musicales.
- Elección de los pasos de danza que se van a utilizar en la coreografía, definiendo el tipo de serie musical que se quiere elaborar: serie simple, doble, múltiple por serie o por frase.
- Introducir los contrastes corporales, espaciales, temporales y energéticos con la finalidad de darle un cierto colorido y variedad a la composición coreográfica.
- Enriquecer la composición coreográfica a partir de las diferentes relaciones que se pueden mantener con los otros y con los objetos.

Finalmente, con respecto a las técnicas expresivo-comunicativas, nos referimos a ciertos contenidos específicos que por sí mismos o combinados con otros, pero llevados a cabo con un cierto dominio corporal, comunicativo y creativo, dan lugar a diferentes técnicas como pueden ser el musical, en el que se combina la danza con la dramatización y el canto, las sombras chinescas, el clown o el teatro negro.

Una vez desarrollados las diversas dimensiones de la danza, analicemos los diferentes elementos que componen la danza.

d. Elementos que componen la danza

Ortiz Camacho (2002: 202)⁶⁸ considera que para el desarrollo de la Danza es preciso partir del tratamiento adecuado de las capacidades perceptivo-motrices (corporalidad, especialidad y temporalidad), de las capacidades coordinativas (coordinación y equilibrio) y de las habilidades motrices, vamos a analizar los elementos que componen la danza centrándonos en tres grandes apartados:

⁶⁸ Ortiz Camacho, María del Mar (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

CUERPO, ESPACIO y TIEMPO.

Elementos corporales:

Remitiéndonos a la danza en Educación Primaria diremos que:

- Se puede bailar con los diferentes segmentos corporales, nos permite conocer mejor las partes de nuestro cuerpo, hacer un trabajo de ritmo localizado, dibujar figuras, trabajar en función de diferentes ejes.
- Bailar haciendo uso de las habilidades básicas permite los desplazamientos, saltos y giros, nos permite ofertar una actividad asequible a todos los alumnos/as. Con materiales podremos desarrollar también otras habilidades como el lanzamiento y la recepción, y combinándolas entre sí estaremos abordando las habilidades genéricas. Las diferentes formas en que nos podemos desplazar, saltar y girar (con sus combinaciones en función de factores espaciales y temporales), ofrecen una multitud de posibilidades para la composición de las danzas.
- Bailar introduciendo percusiones corporales enriquecerá y mejorará la toma de conciencia del ritmo y sus elementos, así como la estrategia de trabajo. Las percusiones individuales (palmas, chasquido de dedos "zapateado",...), las percusiones en parejas o a nivel colectivo (con sus combinaciones en función de factores espaciales y temporales), suelen enriquecer la composición de las coreografías, además de constituir algunas de ellas elementos característicos del folclore andaluz.

Consideramos que estos tres bloques con sus variantes y combinaciones constituyen una fuente de recursos inagotables en el tratamiento de la danza en el periodo de los 6 a los 12 años. Cada uno de los movimientos segmentarios, las habilidades y las percusiones corporales que se realicen en una danza irá vinculado, como ya hemos mencionado, a factores espaciales y temporales, así como al conjunto de calidades de movimiento, entre las que destacamos la energía o intensidad con la que realizan los movimientos (tono muscular) y la fluidez o continuidad con la que se aplica esta energía.

La utilización de la música para bailar es beneficiosa porque, como señala Bermel (1993)⁶⁹:

⁶⁹ Bermel, M A. (2001). Atención a la diversidad a través del ritmo y la danza. Madrid. En *Música y Educación*. nº 48,

- potencia y educa los sentidos y sentimientos, resaltando la personalidad.
- socializa al ser humano y es órgano integrador.
- despierta y desarrolla las facultades cognoscitivas.
- ayuda a desarrollar la creatividad y fomenta la imaginación.
- por medio del ritmo, da impulsos de energía y organización.
- ayuda y cumple con el principio de globalización en un sistema educativo.
- y por el valor terapéutico que se le otorga.

Por estos y otros valores la música enriquecerá la utilización de la danza como medio para educar.

2.10.2.- Danza en la escuela

a. Danza libre

Consideramos en esta forma de danza todos los juegos y actividades en los que el niño/a pueda descubrir y conocer las posibilidades de su cuerpo en movimiento, los posibles usos del espacio y las diferentes maneras de usar el ritmo y la música.

Puede desarrollarse individualmente, en parejas o grupos; puede estar basada en la imitación o ser producto de la creatividad; y además, constituye una excelente forma para iniciarse en la danza ya que permite hacer un tratamiento analítico de los diferentes elementos que la integran.

Es importante que el maestro/a entienda de manera equilibrada los elementos relacionados con el cuerpo, el espacio y el tiempo centrándose en la toma de conciencia de los mismos y en el desarrollo de sus aspectos más cualitativos. Resultará crucial la selección que se haga de músicas. Éstas deben atender a las diferentes cualidades del sonido así como a una amplia gama de ritmos. Esta forma de danzar puede incluir aspectos dramáticos en función de lo que sugiera la música, de un vestuario, un material, un decorado,...También se pueden hacer propuestas en las que se utilice la música.

b. Bailes de salón

Los bailes de salón constituyen un excelente recurso para desarrollar los contenidos de ritmo y danza en la Educación Primaria. Su variedad rítmica y de estilos, así como su presencia en acontecimientos sociales, los convierten en formas de danza de gran interés educativo, de carácter interdisciplinar y de aplicación pluricontextual.

Muchos de los bailes de salón nacen en momentos sociales concretos y son inseparables de un contexto sociológico determinado (Salomó, 1996: 13). Estas actividades, como parte de nuestra historia y de nuestra cultura, deben ser transmitidas a los más jóvenes, siendo la Educación Física una de las Áreas de conocimiento implicadas en este cometido. Alejados de la enseñanza técnica formal que para estas formas de danza se sigue en otros contextos, su aplicación en un ámbito educativo debe estar basada en el análisis de sus elementos, así como en la estructuración y adecuación de los mismos a edades e intereses del grupo al que se dirige.

Para que el maestro/a pueda introducir el baile de salón en su programación no tienen por qué saber bailar pero sí debe dominar ciertos conocimientos. Nos referimos principalmente a la identificación de los estilos musicales que corresponden a cada modalidad de baile y al proceso metodológico que guíe el aprendizaje del alumno/a.

c. Danzas tradicionales y populares

En el Decreto 105/92 de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía se recoge explícitamente la necesidad de conectar los contenidos de la danza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz (art.19 del Estatuto de Autonomía de Andalucía). A este respecto la Educación Física, a través de la Expresión Corporal, puede desempeñar una labor importante de acercamiento y difusión de la cultura andaluza a través de las danzas tradicionales y populares. La diferencia entre ambas formas es la siguiente:

- Las danzas tradicionales serían las danzas conservadas en un pueblo por transmisión entre las diferentes generaciones, denominadas también folclóricas.
- Las danzas populares serían danzas más conocidas y practicadas (no tienen por qué formar parte de la tradición).

La expresión corporal en general, así como la mímica, la danza y los juegos de dramatización, role playing, va a ser una herramienta de trabajo clave para el aprendizaje de habilidades sociales y valores, puesto que por todo lo anteriormente dicho la expresión corporal aporta una rica gama de posibilidades para que el alumnado a la vez que se divierte aprenda las habilidades que le proporcione unas habilidades sociales saludables.

3.- EL JUEGO COOPERATIVO COMO CONTENIDO Y COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y dónde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios

ROBERTO VELÁZQUEZ

3.1.- Conceptualizando el Juego Cooperativo

Collado Fernández (2005: 90)⁷⁰ expresa que vivimos en una constante contradicción: mientras asumimos como principios universales la igualdad entre las personas, la cooperación entre los pueblos y la construcción de un mundo de paz y solidaridad, participamos en una sociedad jerarquizada, individualista y competitiva en la que el “tener” se ha convertido en un argumento sustitutivo del “ser” y donde importa el triunfo y el logro personal sobre cualquier otra cosa.

En este sentido, el juego cooperativo armoniza dos grandes acontecimientos que no se dan en otras actividades orientadas hacia la educación para la paz y la convivencia. En él se enlazan la alegría, el goce placentero y la magia de lo lúdico con el hecho de compartir ideas, de aunar esfuerzos y de adquirir una conciencia solidaria basada en la renuncia a poseer de forma exclusiva para compartir en el encuentro con el compañero/a.

Y sin infravalorar el principio de educación a través del movimiento vinculado a nuestra área curricular (también inmerso en esta alternativa lúdica) podemos, a través de los juegos cooperativos, promover formas de vida basadas en la ayuda y la colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Éste será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la Educación Física a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad.

⁷⁰ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

3.2.- Características del Juego Cooperativo

Vamos a hacer un repaso de las principales aportaciones que, en la caracterización del juego cooperativo, han realizado diferentes investigadores.

Así, Pallares (1978)⁷¹ destaca cuatro características en este tipo de juegos:

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

Los canadienses Crévier y Bérubé (1987: 23)⁷² expertos en la utilización de los juegos cooperativos en la Educación Física, citan las siguientes:

- Cada jugador es responsable de la seguridad y del bienestar de los otros jugadores.
- En ningún momento, un jugador es eliminado.
- Únicamente se utiliza la fuerza útil y necesaria para jugar juntos.
- Todo jugador puede ceder su sitio al que quiera, cuando quiera.
- Cada jugador participa según sus capacidades.
- El énfasis es puesto en el placer antes que en el esfuerzo.

Pierre Parlebas (1988: 53)⁷³, por su parte, presta atención en el juego de cooperación al carácter solidario de las relaciones que se establecen entre los jugadores.

Terry Orlick, una de las personas que representan un referente obligatorio en el campo de la educación para la cooperación, valora cuatro características de la alternativa cooperativa de juego en su libro *Juegos y Deportes Cooperativos* (1986)⁷⁴: cooperación, aceptación, participación y diversión. Pero será en la ampliación de esta primera publicación, *Libres para*

⁷¹ Pallarés Martín, Manuel (1978) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación

⁷² Crévier, R. Bérubé, D. (1987) *Le plaisir de jouer. Jeux coopératifs de groupe*. Quebec. Institut de pleit-air québécois.

⁷³ Parlebas, Pierre (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport.

⁷⁴ Orlick, Terry (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.

cooperar, libres para crear (1990)⁷⁵, donde profundizará más, vinculando el juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos:

-*“Libres de la competición”*. Una de las características más significativas de las actividades lúdicas cooperativas es su estructura interna. Ésta se configura de tal modo que el objetivo es común a todos los participantes en el juego. De esta forma, los jugadores se liberan de la necesidad de superar a los demás y se crea así una mayor oportunidad para mantener interacciones positivas.

-*“Libres para crear”*. La estructura cooperativa del juego determina un fin común para los participantes, pero no indica un camino para conseguirlo. Se da opción, de este modo, al pensamiento divergente, a la búsqueda de distintas alternativas en la resolución de cada situación-problema. Como señala Terry Orlick (1990:17), *“los niños que son libres para desarrollar su creatividad no sólo obtienen una gran satisfacción personal, sino también una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas”*.

“Libres de exclusión”. La exclusión en el juego alimenta sentimientos de desconfianza en las propias posibilidades e incide negativamente en el autoconcepto. Además, priva de la oportunidad de seguir experimentando y de mejorar las diferentes capacidades. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación en la actividad lúdica. De este modo, a la posibilidad de fallar le sucederá una oportunidad para la corrección.

“Libres de elección”. *“Proporcionar elecciones a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos”* señala Orlick (Ibídem: 18). El juego cooperativo recoge la posibilidad de poner en marcha la iniciativa individual y está abierto a los deseos de los participantes.

“Libres de agresión”. Si el juego demanda colaboración, si el resultado se alcanza por unión de esfuerzos y no por oposición, disminuye la posibilidad de aparición de comportamientos destructivos o agresivos.

La libertad en estos cinco aspectos es, en consecuencia, lo que define, según Terry Orlick un verdadero juego cooperativo.

Slavin (1990)⁷⁶ se centra en las tres condiciones que deben darse para que la actividad lúdica sea cooperativa. Dos de ellas ya han sido señaladas:

⁷⁵ Orlick, Terry (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona. Paidotribo.

- Una meta común a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo.
- La contribución de todos y cada uno de los participantes.

Pero añade una tercera condición a la que no se han referido otros autores y que resulta de vital importancia, especialmente para quienes trabajamos en el campo de la educación.

- La necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales y capacidades motrices y cognitivas para superar las exigencias del juego.

Cavinato y col. (1993: 256)⁷⁷, por su parte, resaltan también, el elemento estructural en el juego cooperativo al definirlo como *“juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías”*. Pasan después a destacar el carácter esencialmente lúdico de este tipo de juegos (Ibídem: 257): *“el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De este modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación de conocimiento, y de diversión...”*.

Poleo y Aguilera y col. (1990)⁷⁸ atienden a aspectos ya señalados: la colaboración entre los integrantes del grupo, la participación como argumento principal del juego y la no exclusión/discriminación. Pero incluyen, además, una importante reflexión: *“aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica”*. Si para los participantes en el juego el objetivo de éste representa el único nexo de unión, habrá más posibilidades de que aparezcan actitudes de competición de discriminación, de agresión, etc.,

⁷⁶ Slavin, R. (1990) *Cooperative Learning Theory, research and practice*. Boston. Allyn and Bacon.

⁷⁷ Cavinato, G. (1993) La paz en el juego. En: Tuvilla (compilación). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Moron-Sevilla. CEP.

⁷⁸ Poleo, Antonio y Aguilera, Beatriz y col. (1990) *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en Educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.

hacia los menos capaces. El juego cooperativo, para que sea verdaderamente cooperativo debe ser concebido por quienes participan en él como universo de exploración creativa en colaboración con los demás. Sólo así se valorará el disfrute de medios como más importante que la consecución de un fin.

Finalmente, autoras como Guitart Aced (1990)⁷⁹ o Trigo Aza (1994)⁸⁰ destacan el ya citado carácter participativo de este juego. “*Favorecemos la participación de todos los niños, los más dotados y los menos dotados, aquellos que siempre ganan y los que siempre pierden*”, señala Guitart Aced; mientras que Trigo Aza se refiere a este aspecto de modo prácticamente análogo, “*se favorece la participación de todos, los más y los menos dotados, [...] Todos pueden ganar*”. *Las características del juego participativo son:*

- Permite explorar y da pie a la búsqueda de soluciones creativas en un entorno que está libre de presiones.
- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Prima el proceso sobre el producto.
- El error se integra dentro del proceso proporcionando *feedback* y propiciando la ayuda de los demás.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y de destrezas de carácter social.
- Se puede valorar positivamente el éxito ajeno.
- Se fomentan las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación e intercambio de información.

Los juegos cooperativos poseen una serie de características que les confiere su especificidad. Sobre las mismas, se han referido diversos autores. Así por ejemplo, Pallarés (1982) señala las siguientes:

- Todos los participantes, en lugar de competir, aspiran a una finalidad común, trabajando juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Todo el alumnado compite contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.

⁷⁹ Guitart Aced, Rosa María. (1990) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.

⁸⁰ Trigo Aza, Eugenia (1994) *Aplicación del juego tradicional al curriculum de E.F.* Barcelona. Paidotribo.

- El alumnado combina sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad común.

Brown (1987), citado por Jares (1992)⁸¹ subraya que las características de los juegos cooperativos son liberadoras y señala las siguientes:

- *Liberan de la competencia*: El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o a perder: su interés está en la participación.
- *Liberan de la eliminación*: El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, a los más lentos, a los más torpes, etc. Y junto con la eliminación va acompañado el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.
- *Liberan para crear*: Crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales.
- Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, pone el énfasis en el proceso; lo importante es que los jugadores gocen participando.
- *Liberan de la agresión física*: Si promovemos la agresión física contra otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.

Guitart Aced (1985:10 y ss.)⁸², por su parte enumera las siguientes:

- El niño, jugará por el placer de jugar, no por conseguir necesariamente un premio.
- El niño se divertirá sin la amenaza de no conseguir el objetivo marcado.

⁸¹ Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos* Madrid. C.C.S.

⁸² Guitart, Rosa María (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.

- Favorecen la participación de todos.
- Los compañeros se ven como compañeros de juego, con relaciones de igualdad.
- El niño intentará superarse a sí mismo y no superar a los otros.
- El juego se ve como una actividad conjunta, no individualizada.
- Todos los niños –jugadores- tendrán un papel destacado, todos serán protagonistas.

A las características enumeradas, añadimos por nuestra parte una más: su *ductilidad*, tanto para las edades de los jugadores como para los ambientes en los que se han de desarrollar. Lo que los convierte en un instrumento didáctico de suma flexibilidad.

3.3.- Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos

Parafraseando a Terry Orlick (1986: 13)⁸³, las cuatro características esenciales que resumen los juegos cooperativos son la cooperación, la aceptación, la participación y la diversión.

Entre los valores y ventajas de los juegos cooperativos podemos destacar:

- Construcción de una relación social positiva.
- La empatía.
- El respeto
- La cooperación.
- La comunicación.
- La salud.
- La participación responsable.
- El aprecio y autoestima.
- La alegría.

Comparando las relaciones que se producen en situaciones de cooperación y de competición, podemos concluir lo siguiente (Brown, 1987: 15)⁸⁴:

1. Los individuos en situaciones cooperativas se percatan de que la consecución de sus objetivos es, en parte, consecuencia de las

⁸³ Orlick, Terry (1986) *Op. Cit.*

⁸⁴ Brown, G. (1987) *Qué tal si jugamos...,. Caracas. Publicaciones populares.*

acciones de los otros miembros de la situación. Mientras, los individuos en situaciones competitivas se percatan de que la consecución de sus objetivos es incompatible con la consecución de los objetivos de los demás miembros. Es decir, los individuos son conscientes de estar en una situación competitiva o cooperativa y, consecuentemente, actúan de acuerdo a ello.

2. Los miembros de grupos cooperativos tienen más facilidad que los miembros de grupos competitivos para valorizar las acciones de su compañeros/as tendentes a lograr los objetivos comunes, y para oponerse a reaccionar negativamente frente a las acciones capaces de entorpecer o impedir la obtención de tales objetivos.
3. Los individuos en situaciones cooperativas son más sensibles a las solicitudes de los demás miembros del grupo que los individuos en situaciones competitivas.
4. Los miembros de grupos cooperativos se ayudan mutuamente con mayor frecuencia que los miembros de grupos competitivos.
5. Después de cierto período de tiempo, se registra una frecuencia mayor en la coordinación de esfuerzos en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas.
6. La productividad, en términos cualitativos, es mayor en los grupos cooperativos que en los grupos competitivos.
7. Existe una mayor manifestación de amistad entre los miembros de los grupos cooperativos que entre los miembros de los grupos competitivos.
8. Los miembros de grupos cooperativos se percatan de que son más capaces de producir efectos positivos sobre sus compañeros/as de grupo que los miembros de grupos competitivos.

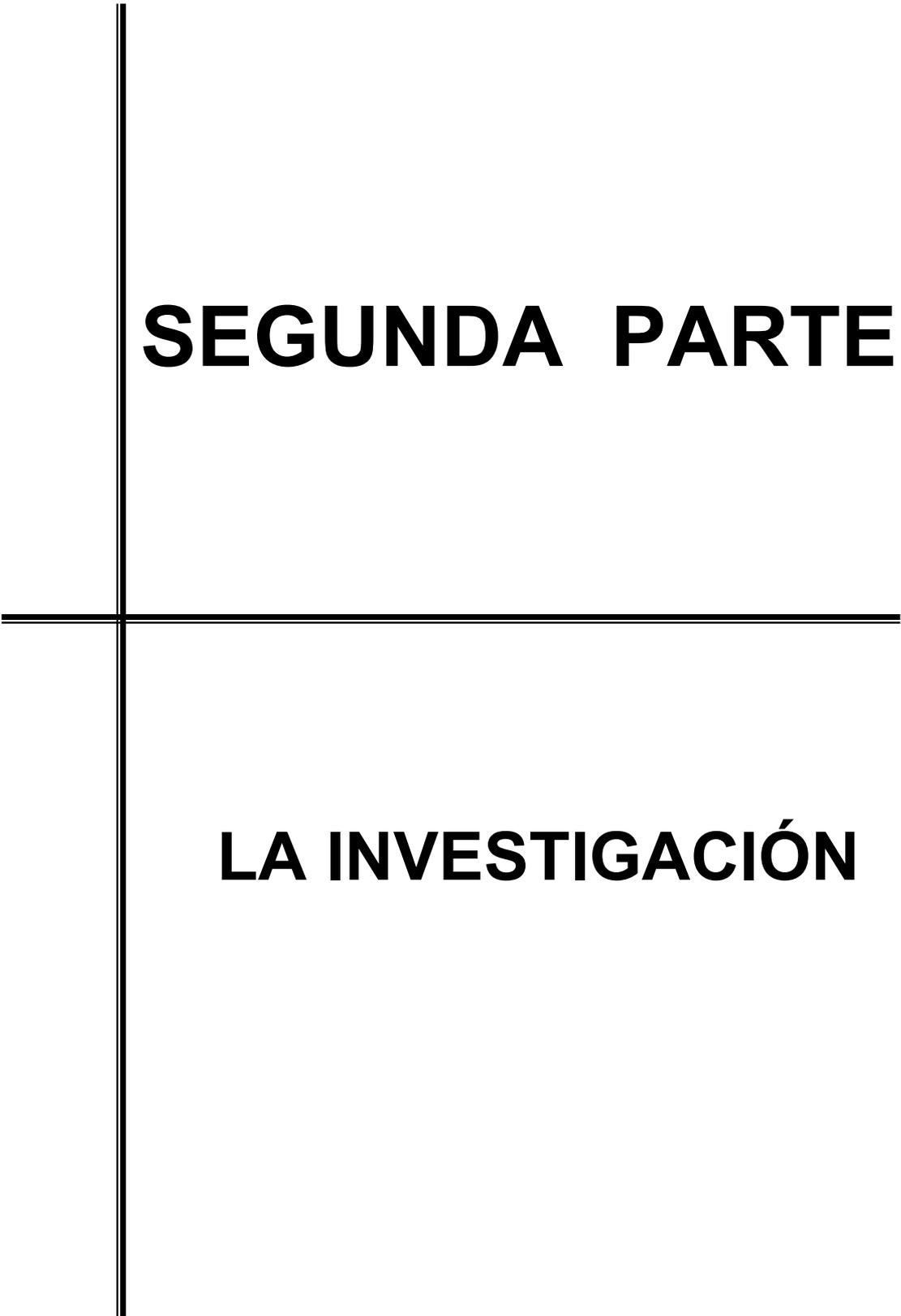
Omeñaca Cilla y Ruíz Omeñaca (1999)⁸⁵ señalan los elementos significativos que caracterizan al juego cooperativo y que a modo de síntesis, terminaremos especificamos, a continuación:

- A. En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- B. Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.

⁸⁵ Omeñaca Cilla, Raul y Ruíz Omeñaca, Jesús Vicente (1999) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

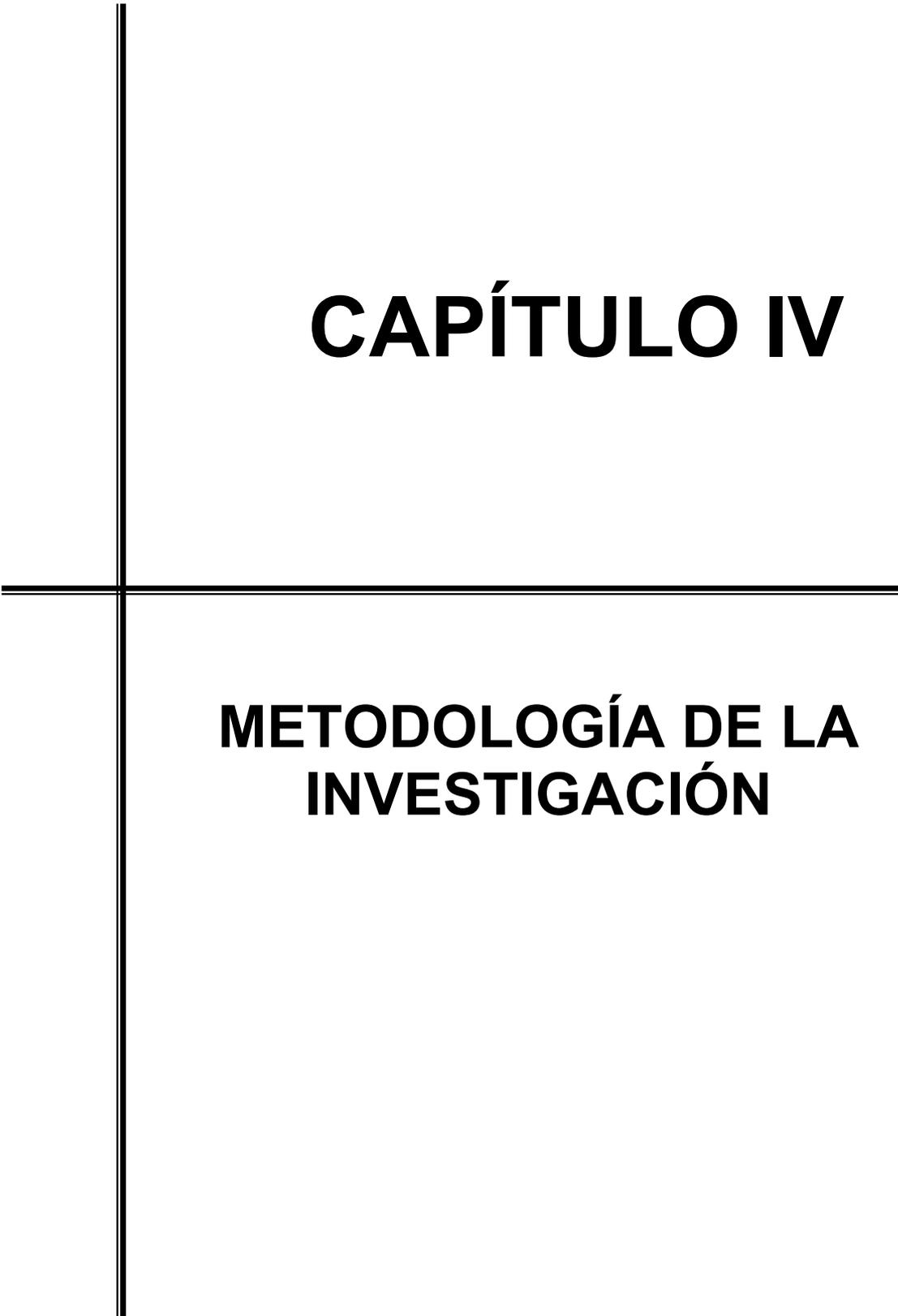
- C. Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.
- D. Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros/as por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- E. Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- F. No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- G. No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- H. No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.
- I. No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

Por todas estas razones, podemos decir que el juego cooperativo es el instrumento idóneo para el planteamiento y puesta en práctica de nuestro programa de intervención, gracias a sus características deja fluir la posibilidad de trabajar valores y habilidades sociales, que es el tema que nos ocupa.



SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Planteamiento del Problema
- 1.2.- Objetivos de la Investigación

2.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- Fases del Diseño de investigación
- 3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro
- 3.3.- La Muestra
- 3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información
 - 3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Sociograma
 - 3.4.1.1.- Las Técnicas sociométricas
 - 3.4.1.2.- El Sociograma
 - 3.4.1.2.1.- Procedimiento a seguir para la aplicación, análisis y recogida e interpretación de los datos
 - 3.4.1.2.2.- Condiciones para garantizar la validez de un test Sociométrico
 - 3.4.1.2.3.- Aportaciones del Test Sociométrico
 - 3.4.1.2.4.- Utilización del sociograma en el aula
 - 3.4.1.2.5.- El diseño del test sociométrico
 - 3.4.1.2.6.- Número de preguntas a hacer con el criterio escogido
 - 3.4.1.2.7.- Número de respuestas permitidas a la pregunta sociométrica
 - 3.4.1.2.8.- La percepción de elecciones y rechazos o sociograma “subjetivo”
 - 3.4.1.2.9.- Administración del test sociométrico
 - 3.4.1.3.10.- Análisis de datos
 - 3.4.1.3.11.- Representación Gráfica
 - 3.4.2.- Técnicas cualitativas: Entrevista en Grupo y Diario de la Profesora
 - 3.4.2.1.- Grupo de Discusión & Entrevistas en grupo

3.4.2.2.- El Diario de la Profesora

3.4.2.2.1.- Concepto

3.4.2.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo

3.4.2.2.3.- Normas de elaboración del diario

3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE

3.4.3.3.1.- Justificación de su elección

3.4.3.3.2.- Proceso de Categorización

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Investigación Evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

A. LATORRE

1.1.- Planteamiento del Problema

Las inquietudes de la profesora por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de esta por resolver determinados problemas del alumnado de Educación Primaria, en la falta de valores esenciales del ser humano como el respeto, la amistad, las relaciones sociales, la responsabilidad, la autoestima o la salud, así como la carencia de habilidades sociales que les permitan relacionarse de manera adecuada con sus iguales y con los adultos, le ha llevado a planificar y programar la Educación Física desde los valores a través de la aplicación de un *programa de intervención socio-motriz* basado fundamentalmente en la expresión corporal y en el juego cooperativo.

Tras la aplicación de este programa de intervención socio-motriz, esperamos ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado como un enriquecimiento de sus habilidades sociales, sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en un mejor comportamiento en las clases de Educación Física y en su vida cotidiana.

1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* que hemos pretendido alcanzar en esta Investigación han sido:

A.- Analizar las posibilidades que puede tener un programa de Educación Física sobre el aprendizaje y mejora de las habilidades sociales, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de Educación Primaria.

B.- Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de alumnos y alumnas de 4º y 5º curso de Educación Primaria una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración las habilidades sociales y los valores.

C.- Proporcionar una experiencia práctica que pueda repetirse por otros profesionales de la Educación Física cuando sus necesidades lo demanden.

Junto a estos tres objetivos generales que nos hemos planteado, también abordamos la consecución de otros objetivos de carácter más *específico* en esta investigación y son los siguientes:

1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

2.- Conocer cuáles son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.

3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.

4.- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo.

5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros/as, profesores, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos/as, vecinos/as).

7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.

8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre.

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Se interviene cuando se detecta un problema, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado y en el que la intervención del maestro, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate.

LYA SAÑUDO GUERRA

El programa de intervención específico para mejorar las Habilidades Sociales a través de la utilización de la expresión corporal y del juego cooperativo lo consideramos como pieza novedosa, clave de nuestra investigación, el cual facilita el aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

Hay que destacar el carácter práctico y útil del programa de intervención al ser el causante y responsable, en mayor o menor medida de los cambios y modificaciones en la conducta psicosocial del alumnado participante en la investigación.

El programa consta de seis Unidades Didácticas, que abarcan desde Diciembre hasta Junio, con diferente temporalización, comenzado por la Unidad Didáctica “*Nuestras reglas*”, con un planteamiento de objetivos y contenidos generales; para continuar con el desarrollo de cinco Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia determinadas habilidades sociales y un valor nuclear, de los cuatro que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros tres valores restantes aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado.

A continuación se presenta la estructura que se ha seguido en el diseño de las Unidades Didácticas planteado por Collado Fernández (2005: 494)¹, así como diversos cuadros que contienen los aspectos generales de cada Unidad Didáctica.

La estructura de las unidades didácticas diseñadas, es la siguiente:

¹ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

1. Título de la Unidad.
2. Información general.
3. Pre-secuencia de contenidos:
 - Valor nuclear (Contenidos eje)
 - Valores complementarios.
 - Intradisciplinariedad.
 - Interdisciplinariedad.
4. Objetivos Didácticos.
5. Contenidos:
 - Actitudinales.
 - Procedimentales.
 - Conceptuales.
6. Metodología.
7. Evaluación.
8. Temporalización.
9. Actividades.
10. Vinculación con el Proyecto de Centro.
11. Recursos Didácticos elementales a utilizar.
12. Atención a la Diversidad. (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales).
13. Bibliografía (para la profesora y para el alumnado).
14. Anexos.

Unidad Didáctica: 1

TITULO: NUESTRAS REGLAS

INFORMACIÓN GENERAL

PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	6	Primer trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora

PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Autoestima	Responsabilidad.	Salud

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

Expresión Corporal

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

Juegos	Habilidades	Salud corporals
--------	-------------	-----------------

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

<ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y Religión
---	---	--

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- 1.- Conocer cuales son los errores más frecuentes que cometemos y buscar soluciones para ellos.
- 2.- Establecer las pautas y normas de convivencia por los propios alumnos/as
- 3.- Llevar a cabo unas reglas de oro que todos deban de seguir y los deberes que cada uno ha de cumplir.
- 4.- Aprender a respetar las normas y a nuestros compañeros/as.
- 5.- Aprender técnicas de relajación para controlar nuestros impulsos negativos.
- 6.- Establecer habilidades de respeto de las reglas a través de la dramatización de eventos deportivos con sus respectivos árbitros.
- 7.- Proponer un mediador ante los conflictos que se generen en el aula
- 8.- Estudiar los comportamientos de los aficionados en los encuentros deportivos.
- 9.- Desarrollar la responsabilidad ante la organización de eventos deportivos en el centro en días festivos.
- 10.- Establecer situaciones diferentes donde actúen la figura de un mediador.
- 11.- Aprender que todos somos iguales y diferentes al mismo tiempo a través de la dramatización de un pase de modelos.

CONTENIDOS:		
ACTITUDINALES		
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la responsabilidad ante eventos deportivos - Favorecer el respeto a las reglas y a los compañeros/as. - Apreciación y aceptación de los propios errores y conocer las consecuencias de nuestros actos. - Favorecer las habilidades sociales que mejoren las relaciones positivas y eviten la violencia. - Valoración de los efectos positivos que sobre la salud psicofísica tienen el evitar el stress de los conflictos. 		
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de técnicas de distintas manifestaciones, tanto de forma individual como colectiva: juegos dramáticos y de rol para determinar situaciones conflictivas. - Establecer las reglas y normas de convivencia por el propio alumnado. - Utilización de distintas formas de relajación (sacudir ligeramente miembros, respiración profunda, postura relajada). - Ejecución e interiorización de los diferentes tipos de respiraciones en función ejercicio físico realizado. - Organización de eventos deportivos en el centro en días señalados. - Análisis de los conflictos en eventos deportivos. - Elaboración de trajes para el desfile de los diferentes personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las reglas y normas de convivencia. - Conocimiento de en que consisten las habilidades social. - Profundizar en las habilidades de comunicativas frente a la violencia. - Conocimiento de la respiración (energía; pulmones; inspirar/espír) / relajación. - Conocimiento de los hábitos saludables (higiene: dientes, ropa, cuarto, cuerpo). - Conocimiento de distintos eventos deportivos - Aprendizaje de cómo se organiza un evento deportivo. - Aprendizaje de la elaboración de vestuarios. 	
METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de autoevaluación. • Diario de la profesora

EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Entrevista grupal • Diario de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. • Observación directa • Entrevista individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Diario de la profesora. • Auto evaluación. • Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario de la profesora. • Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. • Opinión de los alumnos/as. Evaluación de los alumnos/as a la profesora. 		
TEMPORALIZACIÓN:		
NOVIEMBRE-DICIEMBRE		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje. • Ejercicios organizativos • Juegos de dramatización y de roles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases ordinarias. • Hojas de observación y análisis. • Preparación de las secciones del programa. • Trabajo interdisciplinar. 	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. ○ Todas las áreas transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual. • Música y Plástica. • Medio Social. • Lenguaje 	
RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
<ul style="list-style-type: none"> • Patio del centro 		
DEL ENTORNO		
CERCANO O PRÓXIMO	CERCANO O PRÓXIMO	
Alameda	Pista Polideportiva	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
<ul style="list-style-type: none"> • Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con alergias. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as. 		

BIBLIOGRAFIA:

DE LA PROFESORA

- Bantula, Jauma (1998) *Juegos motrices Cooperativos*. Barcelona. Paidotribo.
- Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- García López, A. y otros (2002) *Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- Jares, Xesus R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. CCS.
- Guitart Aced, Rosa (1998). *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- Orlick, Terry. (1.997). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Editorial Popular.
- Orlick, Terry (1.995). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona. Paidotribo.
- Monjas Casares, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar.
- Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) *Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) *Evaluación Curricular*. Madrid: CEPE
- Monjas. M. I (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4^a Edición).
- Moraleda, J. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid. CCS.

Unidad Didáctica: 2

TITULO: JUGUEMOS A CONFIAR

INFORMACIÓN GENERAL

PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	9	Segundo trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora

PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALOR NUCLEAR	VALOR NUCLEAR		
AUTOESTIMA	Respeto	Responsabilidad	Salud

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

El juego

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

Expresión corporal	Habilidades y destrezas	Salud corporal	C. Coordinativas
--------------------	-------------------------	----------------	------------------

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

<ul style="list-style-type: none"> □ Temas transversales. ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación Plástica y visual 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ética y Religión
---	---	--

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- 1.- Utilizar las estrategias básicas del juego cooperativo para mejorar las sociales.
- 2.- Desarrollar habilidades sociales para hacer amigos/as y para resolver conflictos.
- 3.- Crear y desarrollar conciencia de una cultura lúdica.
- 4.- Respetar las normas y reglas básicas establecidas.
- 5.- Recuperar juegos populares que se estaban extinguiendo.
- 6.- Desarrollar habilidades y destrezas motrices.
- 7.- Aceptar el papel asignado dentro del grupo.
- 8.- Fomentar las relaciones de compañerismo y amistad, disfrutando del juego con independencia del resultado.
- 9.- Conocer nuevas posibilidades de utilización del tiempo libre por medio de los juegos populares.

CONTENIDOS:		
ACTITUDINALES		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de las habilidades sociales para hacer amigos/as y de resolución de problemas. - Fomento del compañerismo y la amistad a través de los juegos cooperativos. - Respeto a la cultura y tradiciones. - Concienciación de la existencia de otros medios de jugar. - Participación activa y colaboración con los compañeros/as para conseguir un objetivo. - Aceptación de los distintos papeles dentro del juego. - Recuperación de juegos que se estaban perdiendo. 		
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de estrategias que permitan un interesante juego colaborativo. - Regulación del juego: normas y reglas. - Aplicación de Juegos que desarrollen habilidades sociales para hacer amigos y para resolver conflictos. - Ejecución de actividades que conlleven investigación y recopilación de juegos populares. - Práctica de dichos juegos en la escuela y fuera de ella. - Realización de un taller de juegos populares 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las distintas habilidades para hacer amigos/as y de las estrategias para resolver conflictos. - Conocimiento de estrategias básicas de cooperación. - Investigación y recopilación de juegos populares de la zona. - Realización de tareas que impliquen construcción del material para el juego. - Utilización de materiales no convencionales para jugar. - Conocimiento de distintos tipos de juegos. 	
METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de evaluación.
EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Entrevista grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. • Observación directa • Entrevista individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Diario de la profesora.

<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. 		<ul style="list-style-type: none"> • Auto evaluación. • Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario del profesor. • Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. • Opinión de los alumnos. Evaluación de los alumnos/as a la profesora. 		
TEMPORALIZACIÓN:		
ENERO-FEBRERO		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases ordinarias. • Hojas de observación y análisis. • Mapas de juegos. • Preparación de las secciones del programa. • Trabajo interdisciplinar. 	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. ○ Todas las áreas transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual. • Música y Plástica. • Medio Social. • Lenguaje 	
RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
<ul style="list-style-type: none"> • Patio del centro 		
DEL ENTORNO		
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO	
<ul style="list-style-type: none"> • Alameda 	<ul style="list-style-type: none"> • Pista polideportiva 	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
<ul style="list-style-type: none"> • Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con alergias. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as. 		
BIBLIOGRAFIA:		
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> • Bantula, Jauma (1998) <i>Juegos motrices Cooperativos</i>. Barcelona. Paidotribo. • Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) <i>Juegos Cooperativos y Educación Física</i>. Barcelona. Paidotribo. • García López, A. y otros (2002) <i>Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años</i>. Zaragoza. INDE Publicaciones. • Jares, Xesus R. (1992). <i>El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos</i>. Madrid. 		

CCS.

- Guitart Aced, Rosa (1998). *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- Orlick, Terry. (1.997). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Editorial Popular.
- Orlick, Terry (1.995). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona. Paidotribo.
- Monjas Casares, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.* Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar.
- Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) *Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) *Evaluación Curricular*. Madrid: CEPE
- Monjas. M. I (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*.Madrid: CEPE.(4^a Edición).
- Moraleda, J. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid. CCS.

Unidad Didáctica: 3			
TITULO: ENCANTADO DE CONOCERTE			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	9	Primer trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora
PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:			
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
AUTOESTIMA.	Respeto.	Responsabilidad.	Salud
CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:			
Expresión Corporal			
INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)			
Juegos	Salud	Habilidades C. Corporal	
INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)			
<ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y Religión 	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS:			
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Aprender a conocernos y valorarnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros/as. 2.- Establecer las pautas y normas de convivencia por los propios alumnos/as 3.- Conocer cuales son las habilidades básicas de interacción social. 4.- Conocer que aspectos nos gusta y no nos gusta de los demás y de nosotros mismos para aprender de nuestros errores. 5.- Adquirir progresivamente autonomía y confianza en sí mismo. Discriminar los diferentes puntos de movilidad del cuerpo. 6.- Adoptar hábitos de cuidado y respeto hacia el propio cuerpo. 7.- Reconocer las propias posibilidades por medio de la actividad motriz. 8.- Adaptar los movimientos del cuerpo para realizar diferentes juegos, actividades. 9.- Conocer las partes de nuestro cuerpo. 10.- Respetar las normas y reglas del juego. 11.- Realizar técnicas de relajación (segmentaria, global) 			

CONTENIDOS:	
ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y apreciación de las posibilidades personales y la de nuestros compañeros/as. - Apreciación y aceptación de la propia imagen, mejorando a su vez la autoestima. - Favorecer la confianza en si mismo, autonomía y autodominio personal. - Eliminación de inhibiciones y complejos. - Valoración de los efectos positivos que sobre la salud psicofísica tienen el conocimiento y la aceptación personal - Fomento de las conductas comunicativas a través del lenguaje, evitando situaciones de violencia. 	
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES
<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de técnicas de distintas manifestaciones, tanto de forma individual como colectiva: juegos dramáticos, de conocimiento propio y de los compañeros/as. - Establecer las reglas y normas de convivencia por el propio alumnado. - Llevar a cabo juegos donde se conozcan las partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades (inferiores, superiores). Las sensaciones (los sentidos). - Utilización distintas formas de relajación (sacudir ligeramente miembros, respiración profunda, postura relajada). - Ejecución e interiorización de los diferentes tipos de respiraciones en función ejercicio físico realizado. - Ejecución de movimientos lentos/rápidos, practicándolos en distintas direcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de en que consisten las habilidades de interacción social. - Profundizar en las habilidades de comunicativas, de emociones y sentimientos. - Conocimiento de los Huesos (grandes/pequeños), función: sostienen y protegen. - Conocimiento de los Músculos (voluntarios/involuntarios; el cerebro ordena movimientos). - Conocimiento de la respiración (energía; pulmones; inspirar/espigar) - Conocimiento de la Tensión/relajación. - Conocimiento de los hábitos saludables (higiene: dientes, ropa, cuarto, cuerpo) -Conocimiento del esfuerzo moderado/excesivo; actividad sin agotarnos/cansancio. - Conocimiento del funcionamiento corazón y pulmón - Conocimiento de la Lateralidad - Conocimiento partes del cuerpo

METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de evaluación.
EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Entrevista grupal • Diario de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. • Observación directa • Entrevista individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Diario de la profesora. • Auto evaluación. • Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario del profesor. • Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. • Opinión del alumnado. Evaluación de los alumnos/as a la profesora. 		
TEMPORALIZACIÓN:		
FEBRERO-MARZO		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases ordinarias. • Hojas de observación y análisis. • Mapas de juegos. • Preparación de las secciones del programa. • Trabajo interdisciplinar. 	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. ○ Todas las áreas transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual. • Música y Plástica. • Medio Social. • Lenguaje 	

RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:	
DEL CENTRO	
<ul style="list-style-type: none"> • Patio del centro 	
DEL ENTORNO	
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO
<ul style="list-style-type: none"> • Alameda 	<ul style="list-style-type: none"> • Pista polideportiva
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con alergias. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as. 	
BIBLIOGRAFIA:	
DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Bantula, Jauma (1998) <i>Juegos motrices Cooperativos</i>. Barcelona. Paidotribo. • Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) <i>Juegos Cooperativos y Educación Física</i>. Barcelona. Paidotribo. • García López, A. y otros (2002) <i>Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años</i>. Zaragoza. INDE Publicaciones. • Jares, Xesus R. (1992). <i>El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos</i>. Madrid. CCS. • Guitart Aced, Rosa (1998). <i>101 juegos no competitivos</i>. Barcelona. Graó. • Orlick, Terry. (1.997). <i>Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición</i>. Madrid. Editorial Popular. • Orlick, Terry (1.995). <i>Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)</i>. Barcelona. Paidotribo. • Monjas Casares, M^a Inés (1999) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.</i>. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar. • Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) <i>Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa</i>. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. • Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)</i> Madrid: CEPE. • Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) <i>Evaluación Curricular</i>. Madrid: CEPE • Monjas. M. I (1999) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)</i>. Madrid: CEPE.(4^a Edición). • Moraleda, J. (1998) <i>Educación en la competencia Social</i>. Madrid. CCS. 	

Unidad Didáctica: 4

TITULO: ¿QUIEN SOY?

INFORMACIÓN GENERAL

PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	9	Tercer trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora

PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Respeto.	Responsabilidad.	Autoestima

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

Salud Corporal

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

Juegos	Expresión	El Cuerpo: Conocimiento Corporal y Habilidades y Destrezas
--------	-----------	--

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

<ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y Religión
---	---	--

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- 1.- Desarrollar la autoestima entre el grupo clase
- 2.- Aprender a conocernos y valorarnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros/as.
- 3.- Conocer cuales son las habilidades básicas relacionadas con la expresión de los sentimientos.
- 4.- Conocer que aspectos nos gusta y no nos gusta de los demás y de nosotros mismos
- 5.- Adquirir progresivamente autonomía y confianza en sí mismo.
- 6.- Utilizar recursos dramáticos para aprender a querernos más a nosotros mismos.
- 7.- Respetar las normas y reglas del juego.
- 8.- Desarrollar actitudes de respeto hacia los gustos de los demás
- 9.- Favorecer la expresión corporal creativa a través de los juegos de roles
- 10.- Ser conscientes de nuestras posibilidades y limitaciones
- 11.- Mejorar el ritmo y la danza a través de representaciones sencillas.
- 12.- Conocer la alimentación saludable.

CONTENIDOS:		
ACTITUDINALES		
<ul style="list-style-type: none"> - . Aprender a expresar los sentimientos positivos que se tienen hacia los demás. - Respetar las cualidades y defectos de nuestros compañeros/as - Valoración y apreciación de las posibilidades personales y la de nuestros compañeros/as. - Apreciación y aceptación de la propia imagen, mejorando a su vez la autoestima. - Favorecer la confianza en si mismo, autonomía y autodominio personal. - Eliminación de inhibiciones y complejos. - Valoración de los efectos positivos que sobre la salud psicofísica tienen el conocimiento y la aceptación personal. 		
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de técnicas de distintas manifestaciones expresivas, tanto de forma individual como colectiva: juegos dramáticos, de conocimiento propio y de los compañeros/as. - Llevar a cabo juegos donde se conozcan a si mismos sus posibilidades y limitaciones - Llevar a cabo actividades donde valoren las capacidades de los demás. - Practicar la danza como medio para el desarrollo del ritmo. - Utilizar el masaje como elemento para la relajación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de estrategias de autoconocimiento personal. - Profundizar en las emociones y sentimientos personales y de los compañeros/as. - Conocimiento de los hábitos saludables (higiene: dientes, ropa, cuarto, cuerpo) -Conocimiento la alimentación saludable - Conocimiento de aspectos básicos de la expresión corporal como son el ritmo. - Conocimiento de algunas técnicas de relajación 	
METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de autoevaluación.
EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de

cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Entrevista grupal • Diario de la profesora.	• Observación directa • Entrevista individual	evaluación Inicial. • Diario de la profesora. • Auto evaluación. • Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
• Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario del profesor. • Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. • Opinión de los alumnos. Evaluación de los alumnos/as a la profesora.		
TEMPORALIZACIÓN:		
MARZO-ABRIL		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
• Actividades de aprendizaje. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación.	• Preparación de clases ordinarias. • Preparación de las clases • Hojas de observación y análisis. • Mapas de juegos. • Preparación de las secciones del programa. • Trabajo interdisciplinar.	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. ○ Todas las áreas transversales	• Trabajo con Educación plástica y visual. • Música y Plástica. • Medio Social. • Lenguaje	
RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
• Patio del centro		
DEL ENTORNO		
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO	
• Alameda	• Pista polideportiva	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
• Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con alergias. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as.		

BIBLIOGRAFIA:

DE LA PROFESORA

- Bantula, Jauma (1998) *Juegos motrices Cooperativos*. Barcelona. Paidotribo.
- Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- García López, A. y otros (2002) *Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- Jares, Xesus R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. CCS.
- Guitart Aced, Rosa (1998). *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- Orlick, Terry. (1.997). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Editorial Popular.
- Orlick, Terry (1.995). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona. Paidotribo.
- Monjas Casares, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar.
- Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) *Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) *Evaluación Curricular*. Madrid: CEPE
- Monjas. M. I (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4^a Edición).
- Moraleda, J. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid. CCS.

Unidad Didáctica: 5

TITULO: SIN CONTRARIOS

INFORMACIÓN GENERAL

PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	9	Tercer trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora

PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPONSABILIDAD	Respeto	Autoestima	Salud

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

El juego

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

Juegos	Salud	Expresión Corporal
--------	-------	--------------------

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. | <ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual | <ul style="list-style-type: none"> • Ética y Religión |
|---|---|--|

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- 1.- Fomentar las habilidades sociales para hacer amigos/as y de resolución de problemas.
- 2.- Fomentar el compañerismo, la responsabilidad y la amistad a través de los juegos cooperativos.
- 3.- Realizar juegos derivados de las características propias de diferentes deportes (baloncesto, fútbol, voleibol y balonmano).
- 4.- Utilizar las estrategias básicas del juego fundamentalmente cooperativo.
- 5.- Respetar las normas y reglas del juego, asumiendo responsabilidades individuales.
- 6.- Iniciar en los desplazamientos con balón, pase-recepción y lanzamientos en los juegos de iniciación al baloncesto.
- 7.- Familiarizar con el golpeo de balón con el pie, conducción, pases y tiros a portería en los juegos de iniciación al fútbol.
- 8.- Practicar diferentes golpes en los juegos de iniciación al voleibol.
- 9.- Iniciar en el pase, recepción, bote, y lanzamientos a través de los juegos predeportivos de balonmano

CONTENIDOS:	
ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de las habilidades sociales para hacer amigos y de resolución de problemas. - Fomento del compañerismo, la responsabilidad y la amistad a través de los juegos cooperativos. - Respeto a las reglas del juego. - Aceptación de sus posibilidades y limitaciones y las de los demás. - Participación activa y colaboración con los compañeros para conseguir un objetivo. - Responsabilizarse aceptando los distintos papeles dentro del juego. - Valoración del esfuerzo personal, la colaboración grupal y la aceptación del resultado. 	
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de estrategias que permitan un interesante juego colaborativo. - Regulación del juego: normas y reglas. - Realización de Deportes que desarrollen habilidades sociales para hacer amigos y para resolver conflictos. - Fomento de la práctica de dichos deportes en la escuela y fuera de ella. - Actividades deportivas adaptadas mediante la flexibilización de las normas del juego. - Adquiriremos estrategias básicas del juego. - Desarrollo de Juegos que impliquen desplazamientos, pases-recepciones, bote y lanzamientos en baloncesto. - Practica de situaciones de juego para familiarizarse con el golpeo, conducción de balón, pases y tiros a portería en fútbol. - Práctica de variantes sobre juegos y actividades de iniciación al voleibol. - Práctica de variantes sobre juegos y actividades de iniciación al balonmano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las distintas habilidades para hacer amigos y de las estrategias para resolver conflictos. - Conocimiento de estrategias básicas de cooperación. - Adquisición de los Juegos predeportivos (iniciación al baloncesto, fútbol, voleibol y balonmano) - Conocimiento del bote de balón, pase-recepción y lanzamientos de baloncesto. - Conocimiento del golpeo, conducción de balón, pases y tiro en fútbol. - Conocimiento del manejo y golpes de balón en voleibol. - Conocimiento del pase-recepción, bote y lanzamientos en balonmano.

METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de evaluación.
EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Entrevista grupal • Diario de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. • Observación directa • Entrevista individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Diario de la profesora. • Auto evaluación. • Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario del profesor. • Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. • Opinión de los alumnos. Evaluación de los alumnos/as a la profesora. 		
TEMPORALIZACIÓN:		
ABRIL-MAYO		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases ordinarias. • Hojas de observación y análisis. • Preparación de las secciones del programa. 	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. ○ Todas las áreas transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual. • Música y Plástica. • Medio Social. • Lenguaje 	

RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:	
DEL CENTRO	
<ul style="list-style-type: none"> • Patio del centro 	
DEL ENTORNO	
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO
<ul style="list-style-type: none"> • Alameda 	<ul style="list-style-type: none"> • Pista polideportiva
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con alergias. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as. 	
BIBLIOGRAFIA:	
DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> • Bantula, Jauma (1998) <i>Juegos motrices Cooperativos</i>. Barcelona. Paidotribo. • Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) <i>Juegos Cooperativos y Educación Física</i>. Barcelona. Paidotribo. • García López, A. y otros (2002) <i>Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años</i>. Zaragoza. INDE Publicaciones. • Jares, Xesus R. (1992). <i>El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos</i>. Madrid. CCS. • Guitart Aced, Rosa (1998). <i>101 juegos no competitivos</i>. Barcelona. Graó. • Orlick, Terry. (1.997). <i>Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición</i>. Madrid. Editorial Popular. • Orlick, Terry (1.995). <i>Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)</i>. Barcelona. Paidotribo. • Monjas Casares, M^a Inés (1999) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.</i>. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar. • Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) <i>Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa</i>. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. • Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)</i> Madrid: CEPE. • Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) <i>Evaluación Curricular</i>. Madrid: CEPE • Monjas. M. I (1999) <i>Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)</i>.Madrid: CEPE.(4^a Edición). • Moraleda, J. (1998) <i>Educación en la competencia Social</i>. Madrid. CCS. 	

Unidad Didáctica: 6			
TITULO: MI CUERPO SE EXPRESA Y SE COMUNICA			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESORA:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Mª Nieves Marín Regalado	2º Ciclo y 3º Ciclo	9	Tercer trimestre
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Rafael Vidal	4º y 5º	15	1 Hora
PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:			
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
AUTOESTIMA	Respeto	Responsabilidad	Salud
CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:			
Expresión Corporal			
INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)			
Condición Física Salud	Juegos	Cualidades Motoras Coordinativas	Habilidades y Destrezas
INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)			
<ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación moral y cívica. ○ Educación para la paz. ○ Coeducación. ○ Educación para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y religión 	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS:			
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Utilizar y valorar la riqueza expresiva del cuerpo sentimientos y emociones. 2.- Desarrollar técnicas expresivas, como manifestación de la creatividad individual y colectiva. 3.- Realizar actividades dramáticas que pongan de manifiesto la creatividad individual y en grupos, así como favorezcan la socialización del alumnado. 4.- Participar de manera activa en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva. 5.- Fomentar la participación solidaria en tareas que propicien la desinhibición y la eliminación de complejos. 6.- Desarrollar habilidades sociales como el saludo, entre otras, que generen actitudes positivas que favorezcan las relaciones sociales saludables. 7.- Aprender a resolver y a el evitar los conflictos en el aula. 			

CONTENIDOS:		
ACTITUDINALES		
<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y apreciación de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo. - Apreciación de los valores estéticos propios de los demás, y de aceptación de la propia imagen, mejorando a su vez la autoestima. - Favorecer la confianza en si mismo, autonomía y autodomnio personal. - Eliminación de inhibiciones y complejos. - Valoración de los efectos positivos que sobre la salud psicofísica tienen los trabajos de ritmo y movimiento. - Motivación para el desarrollo de conductas comunicativas a través del lenguaje corporal y contribuir al perfeccionamiento de las relaciones sociales evitando la violencia. 		
PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de técnicas de distintas manifestaciones expresivas, tanto de forma individual como colectiva: Mimo, representaciones, juegos dramáticos, sombras chinescas, danza... ritmo. - Utilización de significados de combinaciones de variables espacio, tiempo e intensidad en la expresión y comunicación. - Elaboración y representación de dramatizaciones, danzas y mimos creadas individual y colectivamente, a partir de las motivaciones de los alumnos y alumnas 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación al conocimiento de técnicas y del significado de los parámetros de intensidad, espacio, tiempo y sus combinaciones. - Relación entre la originalidad y la creatividad y la motivación de todo el proceso expresivo. - Conocimiento de las bases que propician las dramatizaciones individuales y colectivas. - Reconocimiento de los aspectos expresivos y comunicativos del lenguaje corporal. 	
METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Estilos de Enseñanza. • Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador, descubrimiento guiado, observación de tareas resolución de problemas,). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas de autoevaluación.
EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO/A		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de la profesora. • Observación directa 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación

socialización del grupo de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> Entrevista grupal Diario de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista individual 	Inicial. <ul style="list-style-type: none"> Diario de la profesora. Auto evaluación. Entrevista grupal.
DE LA PROFESORA		
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y análisis sobre la práctica en el Diario del profesor. Critica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. Opinión de los alumnos. Evaluación de los alumnos/as a la profesora. 		
TEMPORALIZACIÓN:		
MAYO - JUNIO		
ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO/A	DE LA PROFESORA	
<ul style="list-style-type: none"> Actividades de aprendizaje. Ejercicios físicos. Juegos cooperativos de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparación de clases ordinarias. Hojas de observación y análisis. Mapas de juegos. Preparación de las secciones del programa. Trabajo interdisciplinar. 	
VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	
<ul style="list-style-type: none"> Educación para la paz. Educación moral y cívica. Coeducación. Educación para la salud. Todas las áreas transversales 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo con Educación plástica y visual. Música y Plástica. Medio Social. Lenguaje 	
RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
<ul style="list-style-type: none"> Patio del centro 		
DEL ENTORNO		
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO	
<ul style="list-style-type: none"> Alameda 	<ul style="list-style-type: none"> Pista polideportiva 	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
<ul style="list-style-type: none"> Dar responsabilidades a los alumnos/as que suelen ser más conflictivos. Control de los alumnos con alergias. Refuerzos positivos intencionados a un alumno/a mas conflictivos/as. 		

BIBLIOGRAFIA:

DE LA PROFESORA

- Bantula, Jauma (1998) *Juegos motrices Cooperativos*. Barcelona. Paidotribo.
- Omeñaca Cilla, A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- García López, A. y otros (2002) *Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- Jares, Xesus R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. CCS.
- Guitart Aced, Rosa (1998). *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- Orlick, Terry. (1.997). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Editorial Popular.
- Orlick, Terry (1.995). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona. Paidotribo.
- Monjas Casares, M^a Inés (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes.*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar.
- Monjas, M. I. y De la Paz, B. (1998) *Habilidades sociales en el currículo Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Monjas, M. I. y de la Paz, B. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I, (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M. A. (DIR) *Evaluación Curricular*. Madrid: CEPE
- Monjas. M. I (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4^a Edición).
- Moraleda, J. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid. CCS.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación educativa se entiende como el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la afirmación, diseño y producción de nuevos valores, modelos, teorías, medios y evaluaciones.

PABLO LATAPI

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243)² y por Collado Fernández (2005: 502)³ podemos considerar nuestro estudio como Investigación Acción, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios.

La Investigación Acción constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adopten una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)⁴. Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar, presentado sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes era posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica. (Latorre y otros 2000: 243)⁵.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta donde se puede utilizar una metodología y cuando otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Reichardt y Cook (1986: 64)⁶ la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que ambas modalidades de investigación son distintas pero no

² Latorre Beltran, Antonio; Delio del Rincón, Igea y Justo Arnal, Agustín (2003) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.

³ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴ De Miguel Díaz, M. (1988) *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.

⁵ Latorre Beltran, Antonio, Delio del Rincón, Igea y Justo Arnal, Agustín (2003: 243) *Op. cit.*

⁶ Reichardt, Charles y Cook, Thomas (1986) *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

incompatibles y que se puede beneficiar de los mejor de ambos a través de su integración.⁷

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000)⁸ denominan modelo de triangulación y que en trabajos anteriores a este han planteado Ibáñez (1996: 266)⁹, Fajardo del Castillo (2002: 386)¹⁰, Palomares Cuadros (2003: 252)¹¹ y Collado Fernández (2005: 1207)¹² y que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogidas de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

3.1.- Fases del Diseño de investigación

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en cuenta las siguientes fases:

1ª Fase:	Contextualización de la Investigación: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	Diseño y Procedimiento: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
3ª Fase	Propósito: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de una prueba pre-test: Sociograma.
4ª Fase	Diseño y elaboración del Diario de la Profesora.
5ª Fase	Pasación de una prueba post-test: Sociograma
6ª Fase	Diseño y realización de los Grupos de Discusión & Entrevistas en grupo.
7ª Fase:	Análisis de Datos.
8ª Fase:	Integración Metodológica (Sociograma, Diario, Entrevista grupal).
9ª Fase:	Conclusiones y Perspectivas de Futuro. Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro IV.I.- Fases de la investigación.

⁷ Latorre Beltran, Antonio, Delio del Rincón, Igea y Arnal Agustin, Justo (2003:244). Op. cit.

⁸ Denzin Norman. K. y Licoln, Yvonna (2000) *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.

⁹ Ibáñez, Sergio(1996) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁰ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

¹¹ Palomares Cuadros, Juan (2003a) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital

¹² Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro

Tendremos en cuenta todos los factores que afectan al Centro, los cuales estructuramos en tres grupos:

- Características del **Entorno**
- Características del **Centro**
- Características del **Alumnado**

➤ Características del Entorno

El Centro donde desarrollaremos nuestra investigación es el C.P.I.P “*Rafael Vidal*”, que se encuentra en Fonelas, un pueblo de la comarca de Guadix, situado en la hoya del mismo nombre y a unos 65 km. de la capital de la provincia (Granada).

Está situado a unos 870 m. sobre el nivel del mar en la zona oriental de Andalucía, el clima es seco con poca pluviosidad y con unos cambios muy bruscos de temperatura en los meses de invierno y primavera.

➤ Características del Centro

Es un Centro pequeño con pocos recursos materiales pero que se ve compensado por la profesionalidad y las ganas de hacer del equipo de docentes que lo integran.

El Centro es de línea uno e incluye Educación Infantil, Primaria y el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Actualmente el Centro cuenta con una ratio de 15-20 alumnos por clase, incluyéndose en ellas alumnos con necesidades educativas específicas.

En cuanto a sus instalaciones, las describimos a continuación:

- Dos aseos muy deteriorados.
- Aula específica de Educación Especial.
- Biblioteca.
- Aula de Informática.
- Patio de recreo, es la única instalación deportiva, su forma es irregular y su firme es desigual y de cemento, lo que dificulta mucho realizar cualquier tipo de actividad física por su espacio reducido y por tener bordillos a su alrededor, que hace poco segura la práctica en él. Los días de lluvia o frío no se dispone de

instalación, únicamente el propio aula de los alumnos/as por lo que la actividad física queda muy limitada.

Referente a los recursos materiales, el Centro dispone de:

- Aparatos y soportes Audiovisuales (CD, DVD, T.V., Vídeo, etc.)
- Programas Informáticos
- Recursos Musicales
- Recursos Materiales convencionales del área de Educación Física (aros, picas, cuerdas, balones, bancos suecos, potros ...)
- Listas de control, boletines informativos, etc.

Los recursos naturales del entorno inmediato es una gran alameda con grandes posibilidades para la actividad deportiva.

Respecto al *entorno social* comentar que la población del alumnado pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo. Algunos de los alumnos son itinerantes por la profesión temporera de sus padres, lo que dificulta su aprendizaje.

3.3.- La Muestra

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte, 1988: 92-98)¹³, el universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 4º y 5º curso de Educación Primaria del CEIP. "*Rafael Vidal*" que participan en la aplicación de un programa de intervención socio-motriz basado en la expresión corporal y el juego cooperativo, buscando la mejora en sus relaciones sociales, actitudes y valores. Debido a esta variedad no se puede ofrecer un único perfil del alumnado, lo que obliga a romper barreras para lograr la integración de toda la comunidad educativa.

La muestra en su totalidad es de 25 alumnos y alumnas donde 11 son de 4º de Educación Primaria (6 niñas y 5 niños) y 14 alumnos/as de 5º Educación Primaria, (6 niñas y 8 niños). Por causas del trabajo eventual y temporero de los padres algunos niños/as se han ausentado durante el programa por ello los desestimaremos, son dos alumnos/as de cuarto y dos de quinto por lo que la muestra se reduce a 21. Sus edades están comprendidas entre los 9 a los 11 años.

¹³ Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

El muestreo podríamos decir que es mixto por un lado probabilístico ha sido aleatorio por conglomerados, según Buendía, L.(1998:142)¹⁴ “*el muestreo aleatorio por conglomerados se produce cuando la selección no se realiza sobre individuos independientes, sino sobre grupos de individuos que presentan alguna afinidad, siendo este conjunto una unidad de selección*” en este muestreo la unidad muestral es el grupo (por ejemplo el grupo de clase ya formado en un centro educativo) la selección se ha aplicado a los grupos, se ha escogido dos grupos de un centro al azar, pero también ha sido no probabilístico y deliberado, pues los sujetos de ese grupo se han escogido porque poseen las características necesarias para realizar la investigación.

3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Como ya hemos expuesto con anterioridad en la Introducción, nuestra metodología integra técnicas cuantitativas -Sociograma- y técnicas cualitativas, -Grupo de Discusión & Entrevistas en Grupo y Diario de la Profesora-, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El Sociograma se analizó con el software SPSS versión 12.0. y el programa “Inspiration” versión 7, utilizado para la representación gráfica del sociograma
- Para el análisis de datos cualitativos, grupo de discusión y diario, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil, y García, 1996:248 y ss.)¹⁵

¹⁴ Buendía Eisman, Leonor y otros (1998) Métodos de Investigación Psicopedagógica. Granada. Mc Graw Hill.

¹⁵ Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Sociograma

Estamos de acuerdo con Rodríguez y Morera (2001: 43-44)¹⁶ acerca de que los individuos desarrollan desde muy pequeños sus preferencias por ciertas personas y también por objetos. La existencia de preferencias es un signo del papel que desempeñan y las creencias y motivaciones del perceptor. Pero también indican que lo “atractivo” de un objeto o de una persona no está sólo en lo percibido, sino, fundamentalmente, en la mente del perceptor. En la medida en que algo satisfaga las necesidades del perceptor o tenga valor en el contexto de sus creencias, más atractivo será.

Pero la no preferencia no significa lo mismo que la hostilidad o prejuicio. Las personas pueden percibir a otra en términos muy favorables y no preferirla o deseirla como amiga/o. Preferir es sencillamente escoger entre dos elementos que previamente se han discriminado perceptivamente. El proceso no es esencialmente diferente al de escoger dos sonidos, dos olores o dos sabores: muestra la habilidad humana para distinguir entre estímulos y para seleccionar aquel que proporciona información sobre el perceptor. Si éste ha de decidir entre el cuadro de Picasso y un apetitoso almuerzo, seleccionar lo segundo nos da información de lo importante que es satisfacer su necesidad de la comida.

Para Cirigliano y Villaverde (1971: 214-215)¹⁷ la sociometría es una técnica de análisis que *“permite descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en los grupos; pone en evidencia la posición de cada miembro, las preferencias y rechazos, la existencia de subgrupos, etc. Vale decir, ofrece un conocimiento concreto, experimental y eminentemente cuantitativo de la estructura espontánea, informal de los grupos”*.

Schoeck (1973)¹⁸ considera que la *“Sociometría es todo análisis cuantitativo y toda descripción de procesos interhumanos. En sentido más estricto, sociometría es la comprobación (...) y el análisis de los actos por los que los diversos miembros de un grupo eligen o rechazan una cosa (preferencias). La más conocida es la sociometría desarrollada por J. L.*

¹⁶ Rodríguez Pérez, Armando y Morera Bello, Dolores (2001) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Psicología Pirámide.

¹⁷ Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Anibal (1971) *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas, Buenos Aires.

¹⁸ Schoeck, Helmut (1973) *Diccionario de Sociología*. Barcelona. Herder.

Moreno con el test sociométrico, que es empleada con mucha frecuencia en la sociología escolar (de Estados Unidos).”

3.4.1.1.- Las Técnicas sociométricas

Las técnicas sociométricas son muy numerosas. A continuación señalamos las más utilizadas y desarrollaremos el sociograma, que consideramos que tienen una mayor aplicación en el aula para nuestro estudio:

- Test del papel a realizar.
- Psicodrama.
- Sociodrama.
- Test del adivina quién.
- Test de la espontaneidad.
- Diario hablado a varias voces.
- Test sociométrico. (“sociograma”).

3.4.1.2.- El Sociograma

Como comentaba Rodríguez y Morera (2001: 43-44)¹⁹, el sociograma es una técnica para determinar esas preferencias de los individuos respecto diversos estímulos (personas) que forman parte de su medio. De hecho, utiliza una analogía molecular para representar la relación existente entre los miembros de un grupo a partir de las respuestas a varias preguntas sobre sus preferencias en el contexto de un grupo. Una puntuación sociométrica constituye, en esencia, el número de veces que un individuo ha sido escogido por otros individuos para llevar a cabo ciertos objetivos. Es, además, una representación de las preferencias conscientes. Desde muy pequeños, los individuos son capaces de seleccionar conscientemente a las personas. Un niño de dos años es capaz de responder a la pregunta de con quien prefieres jugar. Sin embargo, es posible que tenga más problemas para explicar los motivos de su decisión, un problema que no es menor en los adultos que, con frecuencia, construyen a posteriori las razones para justificar sus preferencias.

Es un instrumento que explora el grado de cohesión y la forma de estructura interna de las relaciones que existen entre todos y cada uno de los

¹⁹ Rodríguez Pérez, Armando y Morera Bello, Dolores (2001) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Psicología Pirámide.

individuos que componen un grupo. Básicamente, facilita la visión del global de la estructura del grupo y señala la posición relativa de cada uno de sus miembros. Consiste en una serie de preguntas formuladas a cada miembro del grupo, para que escriba los otros miembros del grupo que elegiría y/o rechazaría para un conjunto de tareas.

En todo grupo se encuentran, con cierta facilidad, dos tipos de estructura, una formal y otra informal. La estructura formal, institucional u oficial es aquella que está determinada por los fines objetivos por los que se ha formado el grupo, en nuestro caso concreto, y a nivel escolar, con fines de aprendizaje, tienen como características comunes su origen externo y no voluntario, al no haberse podido elegir entre sí los miembros que lo componen. Las relaciones de los miembros son, así mismo, superficiales y en todo caso están determinadas por el azar. Se les suele conocer con el término de *sociogrupo* y no es nada difícil advertir en ellos su división de roles.

La estructura informal, considerada como la subestructura de la estructura formal, es la que aparece como consecuencia de las relaciones de aceptación o rechazo de los miembros del grupo entre sí. Suele tener un carácter subjetivo, espontáneo, voluntario, y está basada en la dinámica afectiva y emocional de sus miembros. Está sujeta a los cambios o modificaciones producidos por las relaciones interpersonales, y, por tanto, no es tan duradera como la estructura formal. Este tipo de estructura recibe el nombre de *psicogrupo*, y para conocer su dinámica interna es necesario la aplicación de las técnicas sociométricas.

De los dos tipos de estructura comentados el que tiene más importancia, desde el punto de vista educativo, es el segundo o sea la estructura informal, ya que a través de ella se pueden conocer las auténticas interacciones de los individuos que componen el grupo. Un instrumento o técnica sociométrica concreta es idóneo/a para conocer la estructura interna, tanto la formal, como la informal.

De acuerdo con Rodríguez y Morera (2001)²⁰ el test sociométrico nos da una visión de qué o cómo son las relaciones existentes entre los individuos de un grupo. Ahora bien, como cualquier otro tipo de técnicas o test no nos dice el

²⁰ Rodríguez Pérez, Armando y Morera Bello, Dolores (2001) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Pirámide.

porqué se dan este tipo de relaciones y no otras, y cuales son sus motivaciones. Tampoco puede predecir el tiempo que van a durar esas relaciones. En definitiva, lo que nos proporciona esta técnica es una información valiosa sobre la dinámica y funcionamiento de los grupos, que debe ser completada y enriquecida mediante otras técnicas de exploración, tales como la entrevista, la autobiografía, el registro de anécdotas, etc.

Desde una perspectiva básicamente técnica, lo que más interesa aquí es que esa tendencia a seleccionar y preferir sea consciente y sirva, sobre todo, a la necesidad de tener una percepción del mundo organizado y útil para validar nuestra concepción de la realidad. Por eso, el investigador social que necesita conocer la red de relaciones informales de un grupo puede recurrir al sociograma para conocer:

- a) las relaciones que existen entre los individuos, así como la intensidad de las mismas;
- b) el grado de cohesión del grupo;
- c) la posición de cada miembro en relación con los otros;
- d) la estructura informal del grupo y la existencia de subgrupos;
- e) el nivel de conflicto o rechazo entre los miembros del grupo;
- f) el grado de sociabilidad de los individuos en el grupo.

El sociograma, además de darnos a conocer cuáles son las fuerzas sociales que actúan en un grupo, como en el aula en el momento de su aplicación, posibilita la repetición transcurrido un período de tiempo, para comprobar el grado de evolución seguida tras la primera aplicación del test.

Esta técnica consiste en una serie de preguntas formuladas a cada miembro del grupo, para que escriba los dos o tres miembros de su grupo que elegiría y/o rechazaría para un conjunto de tareas, tales como jugar, estudiar, hacer un trabajo, ir de excursión, formar un conjunto, conversar... Se trata de pedir a cada uno de los miembros de un grupo determinado que señale con cuáles de sus compañeros/as desearía asociarse para desarrollar una determinada actividad y obtener una relación de las preferencias que existen en el grupo, a través del testimonio escrito de sus miembros. El número y tipo de preguntas depende de la edad y nivel de instrucción de los alumnos/as a que va dirigida.

Es necesario que todos los miembros del grupo se conozcan mutuamente y hayan tenido ocasión de convivir. El sociograma es de poco valor sin un buen conocimiento de los miembros del grupo entre sí.

Como objetivos del sociograma se pueden enumerar muchos. En parte dependerá de la finalidad de su utilización: terapéutica, educativa o de investigación. En el campo educativo destacan: estructura del grupo en su conjunto, posibilidad de disgregación del grupo o conseguir una mayor integración del grupo-clase, detección de subgrupos dentro de una clase que pudieran obstaculizar el aprendizaje o romper su productividad, evitar sentimientos de superioridad en ciertos líderes, esclarecer eventuales motivos de rivalidad o competencia, etc. En resumen, permite al educador mejorar las relaciones colectivas de los alumnos/as.

En el campo de la investigación se busca un mejor conocimiento de la dinámica dentro de los grupos: el rol del liderazgo, sus características según las diversas clases sociales y el ambiente familiar, papel del grupo como factor de aprendizaje, en la determinación de actitudes, influencia de los factores psicosociales (inteligencia, intereses, status...,) estructura según edad, sexo; objetivos, clase social, etc. Como puede verse las variables a introducir son muchas. A esta situación de investigación se la ha achacado su artificialidad.

3.4.1.2.1.- Procedimiento a seguir para la aplicación, análisis y recogida e interpretación de los datos

Los pasos a seguir en el proceso se pueden cifrar en los siguientes:

- Formular preguntas a cada uno de los miembros del grupo para que manifiesten sus preferencias y rechazos.
- Tratamiento de los datos:
 - Elaborar o tabular las respuestas. De ahí saldrá la tabla o matriz sociométrica.
 - Confeccionar el sociograma, propiamente dicho, o representación gráfica con círculos/ triángulos (chicas/chicos) y flechas que gráficamente reflejen las elecciones/rechazos.
 - Analizar e interpretar el sociograma.

3.4.1.2.2.- Condiciones para garantizar la validez de un test Sociométrico

Marín Ibáñez (1985)²¹ señala una serie de condiciones imprescindibles que presentamos resumidas:

- El grupo deber ser real y situado en un contexto.
- La investigación se centra en las preferencias íntimas.
- Estas preferencias se solicitan en función de uno o varios criterios determinados: juegos, trabajos...; no se trata de preferencias globales, formuladas en términos abstractos.
- No se trata de una investigación meramente científica.
- Tiene que estar garantizada la confidencialidad de la prueba. Debe mediar una firme promesa de secreto sobre las elecciones y, especialmente, los rechazos emitidos por cada uno de los miembros del grupo.

3.4.1.2.3.- Aportaciones del Test Sociométrico

Pérez Serrano (1994: 397)²² considera que esta técnica es especialmente útil para encontrar los puntos débiles y fuertes en un grupo. Proporciona una importante información sobre la estructura social de los grupos. A través de esta técnica se pueden hallar, por ejemplo, tanto a los líderes del grupo, a los populares, como a los miembros aislados que no participan.

Esta técnica nos puede sugerir cuándo y cómo reorganizar un grupo. También podemos utilizarla para solucionar problemas que puedan expresarse objetivamente en pocas preguntas.

Es un instrumento de exploración de gran utilidad para el conocimiento de la estructura informal interna de un grupo; indica el grado y la naturaleza de la adaptación de sus miembros.

²¹ Marín Ibáñez, Ricardo y Pérez Serrano, Gloria (1985) *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid. UNED.

²² Pérez Serrano, Gloria (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos. Vol. II*. Madrid, La Muralla.

3.4.1.2.4.- Utilización del sociograma en el aula

Casanova Rodríguez (1991)²³ y Arruga Valeri (1992)²⁴ presentan unas líneas sobre las que se apoyan las posibles aplicaciones de la sociometría a la tarea escolar:

1. Conocer socialmente a los alumnos/as:
 - Analizando sus elecciones.
 - Estudiando el motivo profundo de las mismas.

2. Estructurar socialmente una clase:
 - Permite la agrupación de los alumnos/as por simpatías, afinidades e intereses.
 - Estudiar la estructura del grupo tal y como se presenta en un momento dado.
 - Realizar los trabajos necesarios para integrar en el grupo, a los que se encuentran rechazados o aislados.
 - Descubrir al líder, que puede que no coincida con el líder circunstancial de un momento determinado.
 - Analizar la influencia que puede tener el líder sobre el grupo.
 - Ver la influencia que puede tener un grupo como tal en determinados alumnos.
 - Analizar la influencia de los subgrupos sobre el grupo o sobre determinados escolares.

3.4.1.2.5.- El diseño del test sociométrico

De acuerdo con Rodríguez y Morera (2001)²⁵ el diseño del test sociométrico requiere de varias decisiones por parte del investigador/a. Estas son:

1. Qué criterios emplear como estímulo organizador de la representación grupal.
2. Cuántas preguntas hacer con esos criterios.

²³Casanova Rodríguez, María Antonia (1991) *La sociometría en el aula*. Madrid. La Muralla.

²⁴ Arruga y Valeri, A. (1992) *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona. Herder

²⁵ Rodríguez Pérez, Armando y Morera Bello, Dolores (2001) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Psicología Pirámide.

3. Cuántas respuestas permitir a cada pregunta.

➤ *El criterio sociométrico como estímulo discriminativo.*

Dado que el test sociométrico funciona como un estímulo que motiva una respuesta discriminativa respecto al entorno grupal, es fundamental tomar la decisión sobre el criterio más relevante con vistas al diagnóstico del grupo. El analista debe tener siempre presente que los miembros de un grupo tienen la oportunidad de desarrollar vínculos en más de un área y que adoptar uno u otro criterio proporcionará distintas estructuras grupales, ¿con qué compañeros/as de tu clase te gustaría jugar?

El investigador/a debe ser consciente de que la pregunta-estímulo es un modo de discriminar la realidad pero también de organizarla y ordenarla con vistas a satisfacer las necesidades del perceptor. El proceso es igual que cuando pedimos a una persona que categorice.

La elaboración del sociograma requiere una decisión respecto a qué tipo de objetivo se considera prioritario o posee más potencia diagnóstica. A veces, este dilema se resuelve optando por una pregunta de carácter general, ya que éstas abarcan más ámbitos de la vida de un individuo y las elecciones realizadas son más estables. En otras ocasiones, lo que preocupa al investigador/a es conocer los agrupamientos respecto a un tema concreto, aunque esto afecte a una parcela reducida de la vida de los miembros del grupo.

3.4.1.2.6.- Número de preguntas a hacer con el criterio escogido

Una vez seleccionado el criterio (global versus parcial), la siguiente decisión que ha de tomar el investigador/a es determinar qué tipo de representación sociométrica desea obtener. El formato más tradicional del sociograma incluye sólo la representación de los afectos entre los miembros del grupo.

Estos afectos se proyectan mediante una línea que une a las personas elegidas y una flecha que indica el sentido de la elección.

3.4.1.2.7.- Número de respuestas permitidas a la pregunta sociométrica

Respecto al número de respuestas permitidas, tradicionalmente el test sociométrico se ha elaborado con las dos primeras respuestas y en algunos casos con las cinco primeras. El número total de respuestas dadas y el orden de cada individuo seleccionado en la lista completa nos proporcionan una información suplementaria de gran poder diagnóstico. Escoger en primer lugar a una persona y en segundo a otra, dentro de una misma opción, por ejemplo a la pregunta ¿con quién te gustaría jugar? Podría responder en primer lugar con Pedro y en segundo con María, por lo que tendrían dos selecciones priorizadas para una misma categoría, que al analizarlas se puntuarían diferente.

3.4.1.2.8.- La percepción de elecciones y rechazos o sociograma “subjetivo”

Tan importantes para conocer al grupo son las elecciones y rechazos explícitos como las expectativas que tienen los miembros respecto a esas elecciones y rechazos.

La importancia que tienen las expectativas de la conducta ha sido expresamente desarrollada por la psicología social, que ha encontrado:

- Que las personas tienden a ajustar su conducta a las expectativas que los demás tienen de ellas (si A espera que B se comporte afectuosamente con él, es muy probable que B perciba esta disposición y adopte una conducta más afectuosa de la que hubiese tenido lugar de no percibir la disposición de B).
- Que las expectativas que las personas tienen de otras le hacen cambiar sus conductas para ajustarlas a la respuesta anticipada del otro (si A espera que B se comporte afectuosamente con él, es muy probable que A se comporte de tal modo que haga más probable la conducta afectuosa B).

La consistencia de estas conclusiones ha potenciado el empleo de cuestiones sobre las expectativas en el ámbito de su grupo. Ello se puede concretar en la inclusión de dos nuevas cuestiones:

¿Quién crees que te ha elegido?

¿Quién crees que no te ha elegido?

En nuestra investigación las preguntas elegidas fueron algunas como estas:

¿A quién elegirás como compañero/a en las clases de E.F?

¿A quién no elegirías como compañero/a en las clases de E.F?

No obstante, con frecuencia estas preguntas suscitan cierta reacción en las personas en el sentido de que *“ignoran quién les ha elegido/rechazado”*. Obviamente, el investigador debe intentar anticiparse a esta y otras cuestiones de este tipo haciendo explícitas las instrucciones a seguir en el momento de formular las preguntas. Para ello es buen remedio motivar a los individuos a imaginarse o intentar adivinar las personas que les han elegido.

3.4.1.2.9.- Administración del test sociométrico

Puede aplicarse individualmente a través de una entrevista, en el caso de niños pequeños menores de cinco años y colectivamente. En estos casos, las instrucciones se presentan al mismo tiempo a todos los individuos, entregándoles simultáneamente una hoja en blanco con las preguntas con su correspondiente espacio para las respuestas, este ha sido nuestro caso.

3.4.1.3.10.- Análisis de datos

Las puntuaciones se obtienen a partir de tener en cuenta ciertas fórmulas, teniendo en cuenta que se dará una puntuación de 3 a la primera elección y de 2 a la segunda elección, según el número de repeticiones:

- Para determinar quien es el líder o líderes del grupo, la popularidad se utiliza la fórmula $(Sp/N-1)$ siendo Sp la suma de todas las repeticiones y N-1 la muestra menos uno.
- Para analizar quien es el rechazado o rechazados del grupo, el índice de antipatía, se utiliza la fórmula $(Sn/N-1)$ Siendo Sn el número de repeticiones de rechazo partido la muestra menos 1.
- La reciprocidad positiva (Rp) es la elección recíproca por parte del sujeto que elige, es decir los sujetos que se eligen mutuamente en la cuestiones de liderazgo, sumando las puntuaciones de las elecciones.

- La afinidad (Afp) son todos aquellos sujetos que lo han elegido a él y al igual ocurre con la reciprocidad negativa y la afinidad negativa. En el caso del maltrato se analiza por el número y orden de elección y la agresión o gravedad por el número de repeticiones.

Este sería un ejemplo de tabla de análisis de datos:

INDICE	R	E	M	JE	P	JJ	AD
Sp	5	6	9	2	9	0	5
Sp/N-1	0.38	0.46	0.69	0.15	0.69	0	0.38
Sn	3	14	0	8	5	5	2
Sn/N-1	0.23	1.07	0	0.61	0.38	0.38	0.15
Rp	0	6	5	3	6	0	4
Afp	2	9	7	3	9	0	4
Rpn	0	2	0	0	2	2	0
Afn	3	10	2	2	13	12	4
Ma	0	2	2	6	18	9	0
Orden agresión	1-I 2-M 3-R 4-O	1-O 2-R 3-I 4-M	1-I 2-M 3-O 4-R	1-I 2-M 3-R 4-O	1-R 2-I 3-M 4-O	1-R 2-I 3-O 4-M	
Frecuencia		1-2	TO	1-2	1-2	1-2	
Gravedad	0.38	0.46	0.69	0.15	0.69	0	0.38

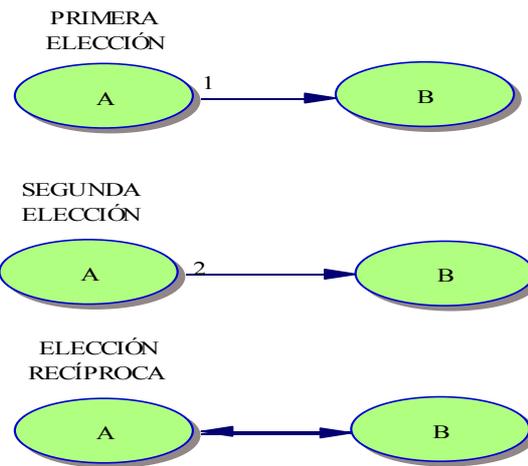
Cuadro IV.2.- Ejemplo Cuadro de análisis

3.4.1.3.11.- Representación Gráfica

Tras las selecciones del alumnado se realizan los diagramas de selección a través del programa "Inspiration software (versión 7)", en inglés, este ofrece la posibilidad de crear diagramas de ideas o conceptos y nosotros lo utilizamos para dibujar los diagramas de selección, tal y como se pueden visualizar a continuación.

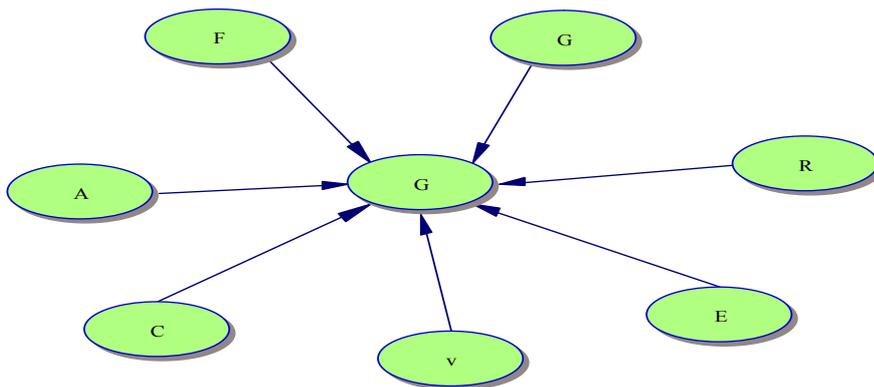
La representación gráfica se realiza de la siguiente manera como indicamos en el esquema siguiente:

- A elige en primer lugar a B.
- A elige en segundo lugar a B.
- A y B se eligen recíprocamente.
-

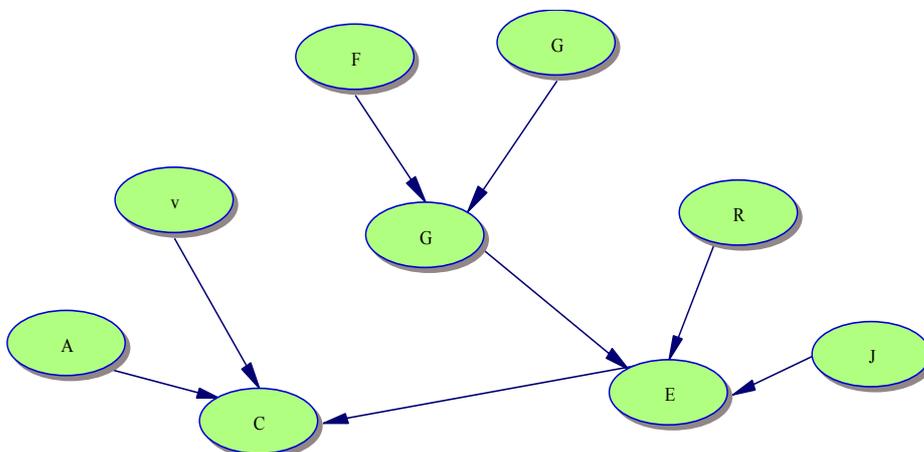


Modelos de Estructura

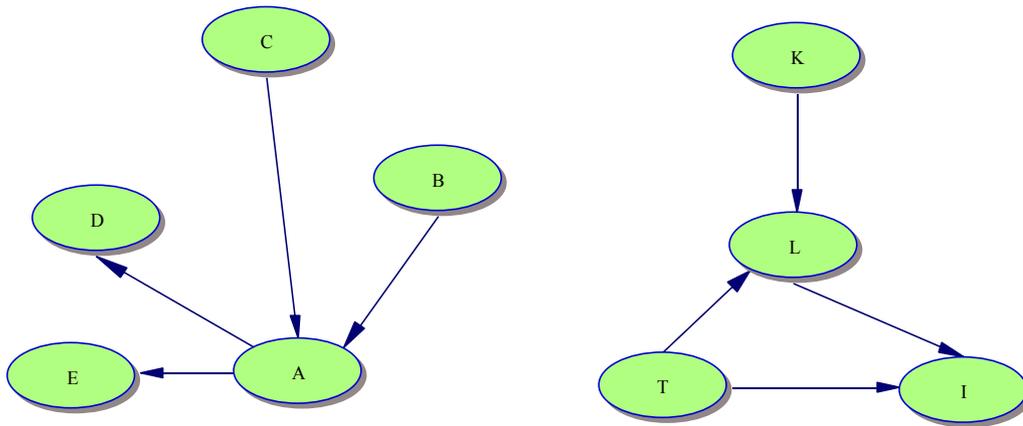
Los miembros dirigen todas sus preferencias a uno de los miembros:



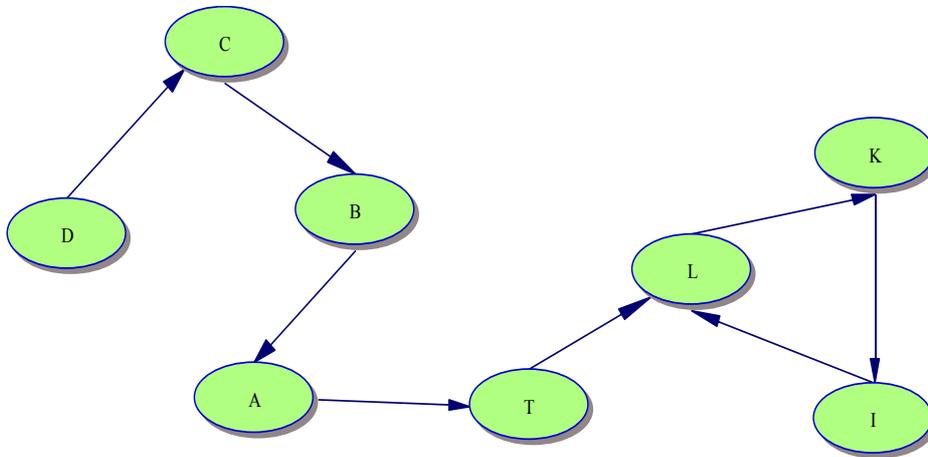
Varias personas reciben las preferencias de los miembros:



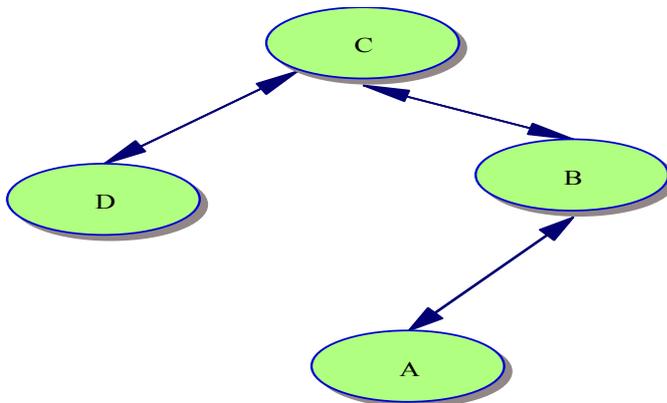
Las personas están agrupadas en conjuntos bien diferenciados entre sí:



Las personas están conectadas entre sí en forma de cadena:



Las personas están conectadas por relaciones recíprocas:



3.4.2.- Técnicas cualitativas: Grupo de Discusión y Diario de la Profesora

3.4.2.1.- Grupo de Discusión & Entrevistas en grupo

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, 1991: 34)²⁶.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas *"hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad"*. (Callejo, 2001: 22)²⁷.

- **Características del Grupo de Discusión & Entrevista en Grupo**

Se denomina también *"reunión de grupo"* o *"discusión de grupo"*. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli (1969:45)²⁸ como *"aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones"*. Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, -no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las

²⁶ Krueger, Richard (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

²⁷ Callejo, Javier (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

²⁸ Muccielli, Roger (1969) *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid. Ibérico Europea de ediciones.

percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. (Villasante y cols. 2000:67)²⁹.

Los participantes de un grupo de discusión dice Collado Fernández (2005: 522)³⁰ expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo. (Fajardo del Castillo, 2002: 345)³¹.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista. Donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *"los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo"*. (Del Rincón y otros. 1995: 318)³².

Para la puesta en práctica de esta investigación no se partió de un grupo de discusión como tal, según la definición: *"reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona"* (Callejo, 2001:21)³³, debido a que los participantes en el grupo ya se conocían y entre ellos las relaciones eran distendidas e incluso de amistad y confianza y comparten el mismo aula, de ahí que también hemos denominado a la técnica utilizada *"entrevista en grupo"*.

²⁹ Villasante, Tomas ; Montañés Manuel, Martí Joel (2000) *La investigación social participativa*. Madrid. Editorial El viejo topo.

³⁰ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³¹ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³² Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

³³ Callejo, Javier (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

Respecto al diseño del grupo de discusión se tuvo en cuenta: las características de los participantes, es decir, se decidió, debido a la disponibilidad de tiempo, realizarlo porque la mayoría de los miembros del grupo eran compañeros/as de clase, habían sido también en el curso anterior y de tal forma que existiera confianza, desde el principio; así no era necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conocieran y fuese estableciéndose el *rapport* adecuado. Simplemente se planteó una sesión de discusión, a la cual los sujetos acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevasen ideas predeterminadas. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse temas muy concretos se podía llegar a la redundancia en la discusión.

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos poseían la misma edad y comparten el mismo aula y heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, “pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo”. (Callejo, 2001: 80)³⁴.

Los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante, es que “el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real” (Krueger, 1991: 35)³⁵. Toda persona desarrolla su “*ente privado*” en sociedad, opinando y escuchando las opiniones de los demás, debido a que es fruto de una “identidad colectiva” (Callejo, 2001). Identidad que le va a permitir la convivencia en el grupo, regulando sus intervenciones y haciendo que el nivel de realismo en las conversaciones sea mayor.

Se podría considerar que el diseño por el que ha pasado esta experiencia ha sido el siguiente:

³⁴ Callejo Javier (2001) *Op. Cit.*

³⁵ Krueger, Richard (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador.
4.	Determinación del lugar y fecha.
5.	Adiestramiento del moderador.
6.	Desarrollo del grupo de discusión.
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información.

Cuadro IV.3.- Diseño de los Grupos de Discusión.

- **Preparación**

El animador juega un papel importante en una reunión de discusión, pero no es el único determinante del éxito de la misma. Para que la discusión llegue a buen fin hay que prever una serie de factores, comunes a cualquier tipo de reunión y emplear algún tiempo en comprobar una serie de detalles que, aunque a primera vista puedan parecer superfluos, juegan un papel decisivo en el buen desarrollo de una reunión. (Villasante y cols, 2000:189)³⁶

- **Condiciones materiales**

A menudo no suele prestarse la atención necesaria a este aspecto, pero hay que tener en cuenta que *"velar por unas condiciones confortables es velar por la eficacia de la reunión"* (Lebel, 1983:234)³⁷. No tener en consideración estos aspectos es aceptar unos riesgos que pueden ser evitados: quién no ha visto fracasar una reunión por un exceso de calor, o porque la sala estaba ocupada....

Para asegurar el buen desarrollo de un grupo de discusión deberán atenderse a los siguientes aspectos:

- **El lugar**

El local donde deba desarrollarse la reunión ha de cumplir unos requisitos, ya que su idoneidad puede influir en las respuestas de los

³⁶ Villasante, Tomas R.; Montañés Manuel, Martí Joel (2000). *La investigación social participativa*. Madrid. Editorial El viejo topo.

³⁷ Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Les ed. d'organization. Paris.

participantes. El lugar de reunión ha de ser neutral de manera que se favorezca un ambiente de participación y se eviten inhibiciones. La sala ha de ser de dimensiones adecuadas al número de asistentes, aislada de distracciones que provengan del exterior o de otras posibles distracciones visuales o sonoras.

- **Tamaño del grupo**

El tamaño ideal para una discusión de grupo es entre 10 y 20 participantes³⁸. En nuestro caso los grupos han sido de 11 alumnos/as de 4º (Grupo 4º) y 12 alumnos/as de 5º (Grupo 5º). Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario si es demasiado elevado el grupo se escindirán en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única.

- **El momento de la reunión**

Es más adecuado realizar las reuniones por la mañana, siendo totalmente desaconsejable el llevarlas a cabo después de la comida. La duración no deberá exceder de dos horas ya que si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión, dando lugar a la aparición de subgrupos. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, de lo contrario se corre el riesgo que las personas se sientan presionadas o desvíen la atención hacia otros temas ajenos a la reunión. (Shaw, 1980:237)³⁹.

- **Desarrollo de la reunión**

En la discusión los miembros del grupo expresan sus ideas, dando a conocer emociones que no surgen a menudo en otro tipo de investigación. Para que esto sea posible una de las condiciones es que el ambiente sea distendido, de manera que se facilite un clima en el que las personas puedan manifestar sus sentimientos.

- **Papel del moderador**

El profesor/a juega un rol de coordinación y de facilitación primordial, pero no es él quien enriquece el nivel de ideas. Controla el desarrollo de la discusión y hace progresar al grupo hacia el objetivo propuesto, sin restar espontaneidad a los participantes. Su papel principal es velar para que se cumplan los objetivos, facilitar el intercambio de ideas, hacer respetar el método y establecer síntesis.

³⁸ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³⁹ Shaw Marvin, E. (1980) *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.

Tiene que cumplir dos tipos de objetivos. Unos encaminados hacia la tarea: guiar la discusión hacia los temas objeto de debate, y otros dirigidos hacia el grupo: facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima de participación.

El moderador fue la persona encargada de tomar la iniciativa en el tema de conversación así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible; porque “el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador”. (Callejo, 2001: 17)⁴⁰.

Las funciones hacia la tarea están claramente definidas y tienen una cadencia cronológica:

- Enfocar la discusión hacia los objetivos.
- Evaluar en qué punto de la discusión se encuentra el grupo.
- Realizar síntesis parciales que permitan poner en evidencia el progreso del grupo.
- Determinar la posición respecto del objetivo principal.

Las funciones hacia el grupo son más sutiles y menos organizadas, dependen del desarrollo del grupo como tal. Hay que estar atento a los fenómenos de grupo que van apareciendo de manera que se pueda ir regularizando la situación:

- Facilitar un equilibrio de intervenciones.
- Regular el grupo: evitar los subgrupos, crispaciones, inhibiciones...
- Romper el bloqueo del grupo: animar la intervención, reformular, sintetizar.

Puesto que el moderador no debe informar sino facilitar el intercambio de opiniones entre los miembros del grupo, deberá utilizar las clásicas técnicas de animación para conseguir un desarrollo adecuado de la discusión (plantear preguntas, invitar a hablar a los participantes que no lo hacen, evitar que alguien se ponga a la defensiva o intente monopolizar la discusión...) apoyando aquellos roles que demuestren cohesión y que ayuden a avanzar en la

⁴⁰ Callejo, Javier. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

discusión y por el contrario sabiendo atajar aquellas intervenciones que puedan ser un obstáculo.

Básicamente su función consistirá en una reformulación y síntesis periódicas de las opiniones que van apareciendo utilizando las siguientes técnicas:

Plantear preguntas: Estas estarán encaminadas a centrar la discusión no debiendo exceder de 5 ó 6. Puede disponer de un listado con las preguntas pero no deberá leerlas, lo que rompería el clima de discusión, sino que las utilizará como guía para pasar de una cuestión a otra. Su forma no deberá ser dicotómica, pues se corre el riesgo que la respuesta sea "sí" o "no" con lo que la discusión puede hacerse difícil. Por el contrario deberán ser abiertas, exponiendo un tema de discusión o un punto sobre el que debe girar la misma. Hay que ser cuidadoso y no predeterminar la respuesta o reflejar ya una opinión del moderador sino que deben presentarse como una "página en blanco a rellenar por los entrevistados". (Merton, 1956, citado en Krueger, 1991)⁴¹.

Escuchar: El moderador ha de ser consciente de su papel y no debe intentar participar como un miembro de la discusión sino que ha de ser capaz de escuchar, no sólo oír, es decir, que debe comprender el razonamiento de los demás, recoger sus ideas y asegurarse que se han entendido, de manera que pueda hacer hincapié en los aspectos importantes que merecen ser considerados con mayor profundidad. Para ello es recomendable que el moderador tenga una base de conocimientos sobre el tema que se discute, su atención se concentra en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de interés". (Krueger, 1991: 36).

Reformular: El lenguaje tiene sus dificultades, las personas damos distintos sentidos a las mismas palabras. Si un participante expone una idea, el moderador debe volver a plantearla con otras palabras de manera que los participantes tengan ocasión de oírla misma proposición bajo distintas formas. La reformulación permite asegurarse que todo el mundo entiende lo mismo⁴².

⁴¹ Krueger, Richard (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

⁴² Villasante, T. R.; Montañés, M.; Martín, P. (2001) *Prácticas locales de creatividad social*. Madrid. El viejo topo.

Sintetizar: Si se emiten distintas ideas sobre un punto, el moderador las confronta, las reagrupa, haciendo una síntesis de lo que aparentemente pueda parecer irreconciliable, resumiendo las intervenciones más largas, recapitulando lo que se ha dicho sobre un punto antes de pasar a otro de manera que en todo momento se sepa en qué punto de la discusión se halla el grupo.

Otro aspecto a considerar es la consistencia de las opiniones. Aunque no es fácil un cambio total de actitud, sí suele darse que algún miembro del grupo, a la vista de los argumentos que aparecen en la discusión, no insista en algún punto de vista determinado o incluso defienda ideas contrarias a las que había expuesto con anterioridad. Para el análisis deberán tenerse en cuenta aquellas ideas que aparecen de manera repetida durante el discurso pero no se considerarán las que sólo aparecen una vez puesto que no tienen suficiente consistencia.

Para conseguir que la recogida de datos sea sistemática los pasos a seguir serán:

- Inmediatamente después de la reunión.
- Comprobar que la grabación sea correcta de manera que si no lo es se pueda reconstruir al máximo el discurso.

Puesta en común de las anotaciones del moderador y el ayudante para llegar a elaborar un corto resumen de las observaciones centrándose en los siguientes aspectos⁴³:

- Temas tratados.
- Aspectos nuevos que han aparecido.
- Características del grupo.
- Puntos en los que ha habido más acuerdo o discusión.
- Comunicación no verbal.
- Tono general de la conversación.
- Vocabulario utilizado.

- **Análisis de la información procedente del grupo de discusión**

“El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá

⁴³ Villasante, T. R., Montañés, M., Martín, P. (2001) *Op. Cit.*

dado por los objetivos concretos de la investigación". (Callejo, 2001:148)⁴⁴. Para que la información adquiriera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

Transcripción

1. Tratamiento en el Software Aquad Five.
2. Clasificación en categorías relevantes.
3. Descripción.
4. Interpretación.

Una vez transcrita la información, ésta fue tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*, seguidamente fue codificada, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto el profesor que la decía, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización, así como el número de página en el que se encontraba. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. *"El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal"*. (Callejo, 2001: 145)⁴⁵.

Mediante esta técnica se pudo obtener información en profundidad, muy valiosa e ilustradora de aspectos claves, sobre la influencia del programa ejecutado durante el curso, que estaban en el discurso social del grupo de alumnos con los que había trabajado durante el curso escolar. La información obtenida fue de gran utilidad para elaborar indicadores de evaluación del programa planteado y su incidencia.

Los dos grupos de discusión duraron una hora cada uno, en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre una temática concreta. Se desarrollaron en un ambiente relajado, como ya se ha comentado, a pesar de que existieron posturas divergentes. El alumnado actúo con total

⁴⁴ Callejo ,Javier (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

⁴⁵ Callejo Javier (2001). *Ibidem*.

naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica,... de tal manera, que la intervención del coordinador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

3.4.2.2.- El Diario de la Profesora

3.4.2.2.1.- Concepto

El diario es un documento personal de gran utilidad tanto para el sujeto como para el investigador. En el caso del primero permite, mediante el registro y las descripciones que realiza sobre las experiencias vividas en el aula, reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones. En el segundo caso, el diario proporciona información al investigador de cómo piensan los entrenadores sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas, sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de entrenamiento (problemas y dificultades encontradas), acontecimientos. Todo esto facilitará una información continuada al investigador sobre las dificultades y necesidades que requieren como consecuencia de la experiencia, adoptando las orientaciones y reflexiones oportunas para ayudar a la formación y desarrollo profesional de los sujetos participantes. Romero Cerezo, (1995)⁴⁶ y Collado Fernández (2005: 531)⁴⁷.

El diario del profesor se considera un documento personal (Taylor y Bogdan, 1966:23)⁴⁸, y como tal, puede ser un relato escrito en primera persona que abarca el ciclo de vida de una persona o parte de ella, y también pueden ser reflexiones sobre un determinado acontecimiento o tema.

En opinión de Del Rincón y cols. (1995)⁴⁹, los diarios son relatos descriptivos escritos, que recogen los comentarios reflexivos de los

⁴⁶ Romero Cerezo, Cipriano (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁴⁷ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴⁸ Taylor, S. J. y Bogdan, Radu (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

⁴⁹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada.

En la investigación educativa es un elemento importante la línea del pensamiento del profesor (Van Manen, 1975; Berk, 1980; Grumet; 1980; Burges, 1984; citados por Zabalza, M. A. 1987; 1991)⁵⁰. Se considera una técnica de gran interés desde la metodología cualitativa, para obtener información de hechos y acontecimientos personales que ocurren en la acción, las reflexiones que se realizan de la misma y establecer nuevos planes de acción. En este sentido se pronuncia Colas (1998) al entender que la elaboración de diarios por parte de los profesores va dirigida a potenciar el hábito reflexivo y la capacidad de integrar los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos.

El diario se elabora desde una perspectiva personal y reflexiva, produciendo una introspección a través de combinar sentimientos, emociones y pensamientos desde unas concepciones y creencias. Es una combinación de conocimientos previos y las percepciones que se obtienen a través de las vivencias personales en el aula.

El diario va a describir la realidad de lo que sucede desde la perspectiva de la propia persona. En su desarrollo será imprescindible un proceso reflexivo por parte del autor del diario, y éste lleva consigo una combinación de sentimientos, emociones y pensamientos, relacionados con los conocimientos previos y las vivencias personales.

Kemmis (1986)⁵¹; Elliot (1986, 1990: 332)⁵², Romero Cerezo (1997)⁵³, Morcillo Losa (2004: 227)⁵⁴ y Collado Fernández (2005: 533)⁵⁵ se expresan en condiciones parecidas cuando indican que en la redacción deberían reflejarse anotaciones personales acerca de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Todo esto

⁵⁰ Zabalza, Miguel Angel . (1987; 1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

⁵¹ Kemmis Stephen (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

⁵² Elliott, Jonh (1990) *La investigación-acción en educación*, Madrid. Morata.

⁵³ Romero Cerezo, Cipriano (1997) *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

⁵⁴ Morcillo Losa, José Alfonso (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

⁵⁵ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

ayudará a reconstruir una situación tal y como era en su momento. (Buendía; Colas y Hernández, 1997)⁵⁶.

En complemento de lo anterior y siguiendo a Del Villar Álvarez (1993)⁵⁷, vemos como se puede plantear el diario como un instrumento para mejorar la actuación docente:

- El diario como instrumento para detectar los problemas de lo que ocurre en el aula, consiguiendo hilvanar sus ideas y hacer explícitas sus concepciones personales.
- El diario permitirá cambiar las concepciones a partir del análisis personal y colectivo que se pueda hacer de la práctica, permitiendo la construcción del conocimiento práctico.
- El diario como instrumento para transformar la práctica. Como consecuencia de hacer consciente lo que ocurre en el aula, se asume el compromiso de cambio y de mejora de la práctica. Entramos en el concepto del maestro como investigador de su propia práctica (investigación en y sobre la acción).

3.4.2.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo.

Para verificar la validez del diario como fuente de obtención de información para la investigación vamos a considerar las aportaciones realizadas por Yinger y Clark (1988)⁵⁸; Zabalza (1987; 1991)⁵⁹; Del Villar Álvarez (1993)⁶⁰; Romero Cerezo (1995)⁶¹; Morcillo Losa (2004: 227)⁶² y Collado Fernández (2005: 533)⁶³

⁵⁶ Buendía Eiman, Leonor; Colás Bravo, P. y Hernández, F. (1997) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Edit. McGraw-Hill.

⁵⁷ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁵⁸ Yinger, R. J. y Clark. C. M. (1988) *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante. Ediciones Marfil.

⁵⁹ Zabalza, M. A. (1987; 1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

⁶⁰ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁶¹ Romero Cerezo, Cipriano (1997) La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).

⁶² Morcillo Losa, José Alfonso (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

⁶³ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de*

- Representatividad, debe reflejar la experiencia habitual del profesor/a, esto es debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- Se da la adecuación cuando es parte de la actividad profesional del entrenador, sirviendo como complemento a la práctica.
- La fiabilidad de los datos se consigue a través de la triangulación con otras fuentes de obtención de los mismos, como puede ser la entrevista, la observación, el seminario, etc.
- Se consigue la validez cuando las evidencias documentales están a disposición de otros investigadores.

3.4.2.2.3.- Normas de elaboración del diario

En general, no existen pautas fijas para la realización de los diarios. Su grado de estructuración depende del autor y por lo general suelen adoptar una forma abierta. Es conveniente fecharlos e indicar aspectos como: el tema, estructura, lugar. Las anotaciones pueden variar en extensión y cantidad de detalles; deben ser más complejas aquellas sobre las que se piensa ejercer más control y exploración. (Del Rincón y col., 1995)⁶⁴.

El diario puede hacerse de forma libre o estructurada. En nuestro caso, el investigador principal lo ha utilizado, después de unas consignas consensuadas por el grupo de investigación HUM-727 “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*”.

En cuanto a las normas de elaboración del diario, nos basamos en las propuestas de Romero Cerezo (1995)⁶⁵; Morcillo Losa (2004:227)⁶⁶ y Collado Fernández (2005: 534)⁶⁷.

1. Se debe cumplimentar en el día de clase, como máximo al día siguiente.

alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁶⁴ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

⁶⁵ Romero Cerezo, Cipriano (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁶⁶ Morcillo Losa, José Alfonso (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

⁶⁷ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

2. Se deben reflejar las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, etc., sobre todo lo que vivencia en el aula y sus implicaciones personales:
 - En la primera inmersión en el campo de entrenamiento le va a servir como guía de estudio y de reflexión sobre las situaciones que va a tener ocasión de presenciar como entrenador.
 - A través de la actuación en la clase, se debe ir considerando el diario como elemento de autocrítica y reflexión, adoptando decisiones sobre la práctica:
 - ❑ La programación y su secuenciación.
 - ❑ Las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
 - ❑ La dinámica del grupo y las relaciones establecidas con los alumnos/as.
 - ❑ Incidentes críticos sobre situaciones problemáticas y dilemáticas, según sus propias percepciones.
 - ❑ Implicaciones personales y aprendizajes o experiencias adquiridas.
 - ❑ Procedimiento de aplicación del Diario del Profesor en nuestra experiencia.

En nuestra investigación, el diario fue utilizado en la fase de desarrollo y ejecución del programa planteado, durante todo el curso escolar, si se puede caracterizar por algo, es por su densidad.

Comentamos estas circunstancias, pues entendemos que son cruciales para la adecuada comprensión de las condiciones en que se desarrolla esta experiencia en particular, ya que ciertamente responden a la realidad de este tipo de investigaciones, y reflejan las circunstancias que la han rodeado.

Orientaciones sobre la ejecución:

<p>En el diario debes reflejar las siguientes impresiones:</p> <p>¿Cómo ha sido tu actuación?</p> <p>¿Qué problemas te has encontrado?</p> <p>¿Qué decisiones relevantes has tenido que tomar?</p> <p>¿A qué han ido orientadas esas decisiones: gestión del grupo, adecuación de actividades,...?</p>	<p>En la redacción de tu Diario, responde a estas preguntas:</p> <p>¿Qué he hecho como profesor?</p> <p>¿De qué le ha servido a los alumnos?</p> <p>¿Qué es preciso considerar para mejorar mi actuación?</p> <p>¿Qué he aprendido hoy como docente?</p>
--	--

Cuadro IV.3.- Recomendaciones para la redacción del Diario de la Profesora

UNIDAD DIDÁCTICA:	SESIÓN:	FECHA:
LECTURA HECHO OBSERVADO		
ALUMNOS (Individualmente)		
GRUPO CLASE		
PROFESORA		
CURRÍCULO		
CONTEXTO		
HABILIDADES SOCIALES/VALORES		

1. HABILIDADES SOCIALES:

2. RESPETO:

3. SALUD:

4. RESPONSABILIDAD:

5. AUTOCONCEPTO:

Cuadro IV.4.- Campos del Diario de la profesora.

3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.

3.4.3.3.1.- Justificación de su elección

Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de la entrevista en Word 2000, para posteriormente ser transcritos a ASCII y ser almacenados en AQUAD FIVE, es por tanto que este papel de la informática dentro de este apartado lo hayamos ubicado, cuando hemos tenido que proceder al análisis textual.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data, 2001, versión 5, para P.C.) creado en la Universidad de Tubigen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo,

protocolo de observaciones, etc,... (Günter, 2001)⁶⁸. Al disponer de un plan de investigación, aunque no lo teníamos cerrado, sí que la codificación de los datos nos planteaba un problema que nos hizo inclinarnos hacia este programa. El propósito nuestro era poner el software al servicio de la reflexión teórica (Martínez Ruiz. y Sauleda Parés (200:33)⁶⁹, algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

3.4.3.3.2.- Proceso de Categorización

Nuestra intencionalidad ha sido la de favorecer la emergencia de categorías de significado. El programa permite reiniciar continuamente el proceso de interpretación, categorización y codificación. (Palomares Cuadros, 2003b).⁷⁰

El proceso del programa sería el siguiente, los datos de la investigación se constituye en un proyecto y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar el proyecto, tenemos que nombrar cada uno de los textos a investigar. Aquad ofrece una serie de menús en los que aparecerán listadas las diferentes cosas que puede hacer. En dicho menú encontrará la función principal codificación, con dos formas de realización, en nuestro caso la hemos realizado en dos pasos.⁷¹ Aparecen otras formas de ayuda, el módulo búsqueda le permite crear una lista, el módulo vínculo le permite especificar ciertas interrelaciones significativas de los segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de dos o más códigos. También con este programa podemos cuantificar el número de veces que aparece cada código, los cuales presentamos en forma de cuadros en cada una de las preguntas principales de la investigación.

⁶⁸ Huber L. Günter (2001) AQUAD FIVE. *Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania.* www.aquad.de.

⁶⁹ Martínez Ruiz, Narciso y Sauleda Parés, M^a. Ángeles (2001) Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón. Vol. 53, núm. 4. 31-55.*

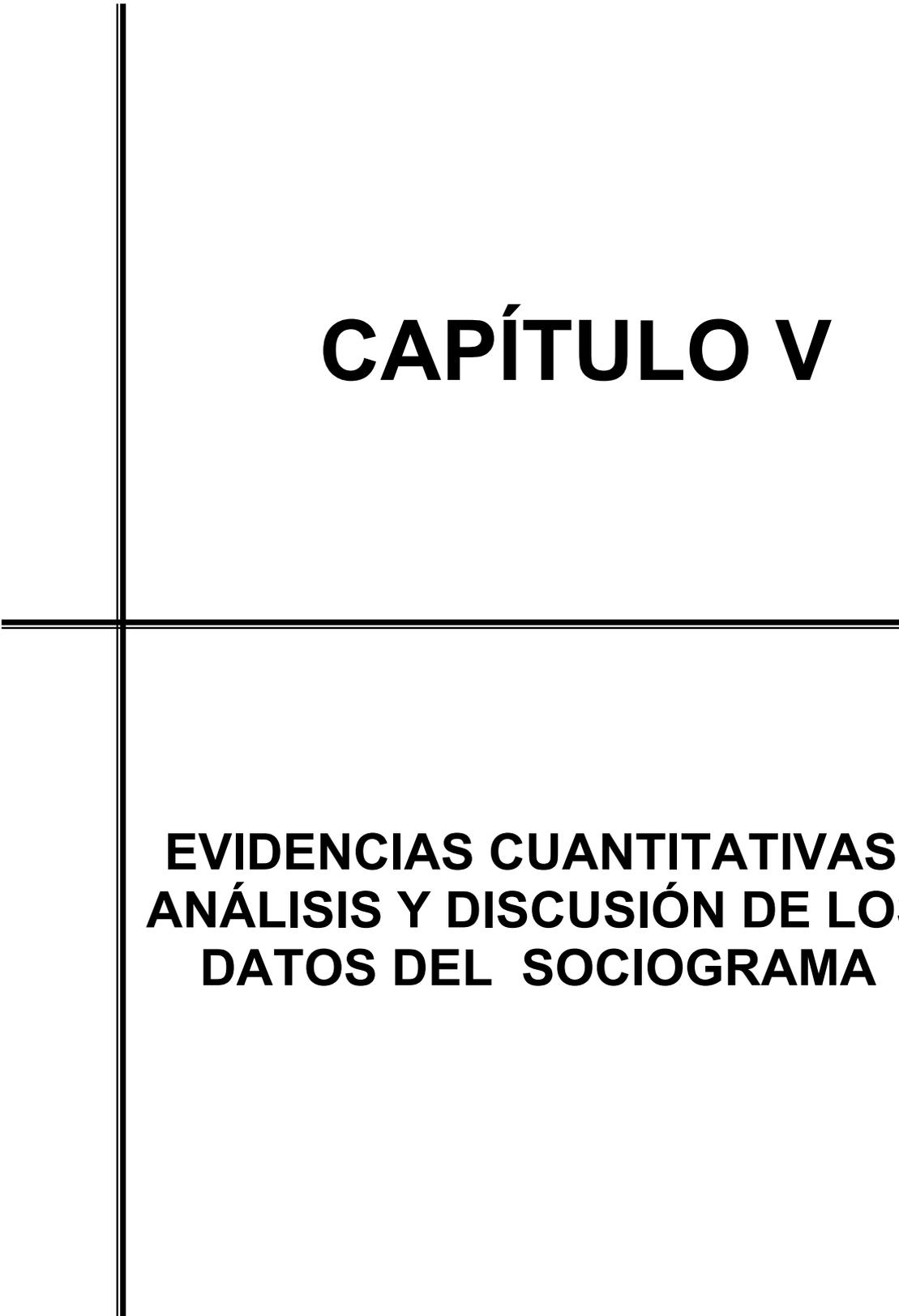
Justifican el uso del programa para no poner el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

⁷⁰ Palomares Cuadros, Juan (2003b) Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *www.efdeportes.com.* N° 52. Agosto, 2003.

⁷¹ Günter, L. Huber (2001) El procedimiento completo aparece en el capítulo cinco del manual. La razón por la que AQUAD proporciona la opción en *dos pasos*, es que algunos investigadores prefieren echar un vistazo en una copia impresa mientras codifican los datos.

Continuando con las tareas de análisis planteadas por Miles y Huberman, (1984)⁷², para realizar la categorización de segmentos textuales se consigue a través de discernir el significado. Las categorías y códigos de nuestro análisis las encontramos anexadas.

⁷² Miles, M. y Huberman, A. (1984) *Qualitative data analyse*. London. Sage Pab.



CAPÍTULO V

**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS
DATOS DEL SOCIOGRAMA**

CAPÍTULO V.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL SOCIOGRAMA

1.- LIDERAZGO

- 1.1.- Liderazgo Grupo 4º Primaria
- 1.2.- Liderazgo Grupo 5º Primaria

2.- RECHAZO

- 2.1.- Rechazo Grupo 4º Primaria
- 2.2.- Rechazo Grupo 5º Primaria

3.- AFINIDAD POSITIVA

- 3.1.- Afinidad Positiva Grupo 4º Primaria
- 3.2.- Afinidad Positiva Grupo 5º Primaria

4.- RECIPROCIDAD POSITIVA

- 4.1.- Reciprocidad Positiva Grupo 4º Primaria
- 4.2.- Reciprocidad Positiva Grupo 5º Primaria

5.- AFINIDAD NEGATIVA

- 5.1.- Afinidad Negativa Grupo 4º Primaria
- 5.2.- Afinidad Negativa Grupo 5º Primaria

6.- RECIPROCIDAD NEGATIVA

- 6.1.- Reciprocidad Negativa Grupo 4º Primaria
- 6.2.- Reciprocidad Negativa Grupo 5º Primaria

7.- MALTRATO

- 7.1.- Maltrato Grupo 4º Primaria
- 7.2.- Maltrato Grupo 5º Primaria

8.- FRECUENCIA

- 8.1.- Orden de la Agresión Grupo 4º Primaria
- 8.2.- Orden de la Agresión Grupo 5º Primaria

9.- ORDEN DE AGRESIÓN

- 9.1.- Frecuencia Grupo 4º Primaria

9.2.- Frecuencia Grupo 5° Primaria

10.- GRAVEDAD

10.1.- Gravedad Grupo 4° Primaria

10.2.- Gravedad Grupo 5° Primaria

La sociometría es una técnica de análisis que "permite descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en los grupos; pone en evidencia la posición de cada miembro, las preferencias y rechazos, la existencia de subgrupos, etc."
GUSTAVO CIRIGLIANO

Para llevar a cabo este análisis comentaremos cuál es el proceso de recogida de información. Se le suministró dos test sociométricos al alumnado del grupo 4º y 5º de Primaria uno antes y otro después de llevar a cabo el programa de intervención, se pretendía observar si existen cambios del antes al después del programa en sus redes sociales, además de extraer ciertos datos de vital importancia para la investigación, como determina quien es el líder de grupo escogido por el alumnado, observar a posteriori si el liderazgo se reparte después de la intervención o está centrado en pocos alumnos/as, así como poder pedir la colaboración de estos alumnos/as para mejorar las relaciones sociales de otros con más dificultades, se buscaba a su vez conocer qué alumnos/as están más rechazados por el grupo y centrar la atención en ellos para facilitarle su socialización, también se pretende observar qué afinidad existe entre el alumnado tanto positiva como negativa, así como si ésta es recíproca, otro aspecto a destacar es abstraer si existe o no maltrato en el grupo, saber su frecuencia y quienes suelen ser los causantes, visto todo ello desde el punto de mira de los propios alumnos/as.

Para obtener los datos cuantitativos procedentes de los test se realiza el siguiente análisis, en primer lugar se tiene en cuenta que el alumnado escogía dos personas en cada cuestión por orden de preferencias, se le dio tres puntos a la primera elección y dos puntos a la segunda, se realizaron redes de elecciones, para determinar quién era escogido en primer y en segundo lugar y por quien, en cada una de las cuestiones establecidas y el análisis de cada una de ellas se hizo de la siguiente forma; la pregunta del liderazgo o de la popularidad se utiliza la fórmula $(Sp/N-1)$ siendo Sp la sumatoria de todas las repeticiones y N-1 la muestra menos uno, para analizar la pregunta del rechazo o índice de antipatía se utilizó la fórmula $(Sn/N-1)$ siendo Sn el número de repeticiones partido la muestra menos 1. En la cuestión acerca de las amistades positivas recíprocas o reciprocidad positiva (Rp) es la elección recíproca por parte de sujeto que elige, la afinidad (Af.p) son todas aquellos

sujetos que lo han elegido a él y al igual ocurre con la reciprocidad negativa y la afinidad negativa.

Tras las selecciones del alumnado se realizan los diagramas de selección por el programa "Inspiration software (versión 7).IMC.", de cada uno de los apartados.

En el caso de las preguntas acerca del maltrato se analizó por el número y orden de elección y la agresión o gravedad por el número de repeticiones.

En el siguiente cuadro resume y aclara lo anteriormente expuesto, representaremos las preguntas que se llevaron a cabo en los test sociométricos y al lado se determinara el factor que evalúa y su indicativo para que sea más clara su interpretación.

CUESTIONES	FACTOR / INDICATIVO
1.- ¿A quién elegirías como compañero/a en las clases de E. F?	Liderazgo (sp)
2.- ¿A quién no elegirías como compañero/a en las clases de E. F?	Rechazo (Sn)
3.- ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?	Afinidad positiva (Ap) Reciprocidad positiva (Rp)
4.- ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?	Afinidad negativa (An) Reciprocidad negativa (Rpn)
5.- ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros/as?	Maltrato (Ma)
6.- Señala la respuesta más adecuada por Orden de preferencia: Las agresiones suelen ser: Insultos o amenazas... Maltrato físico... Rechazo... Otras formas.....	Orden de agresión
7.- Señala una sola respuesta con una cruz Con que frecuencia ocurren las agresiones Todos los días..... 1-2 veces por semana.... Rara vez..... Nunca.....	Frecuencia
8.- ¿Crees que estas situaciones son graves? Poco o nada..... Regular..... Bastante..... Mucho...	Gravedad

Cuadro V.1.- Preguntas incluidas en los Sociogramas

A continuación se procederá a comentar cada uno de los aspectos determinados en el cuadro y en cada uno de los grupos nombrados con

anterioridad, las elecciones que han realizado cada uno de los alumnos/as con respecto a sus iguales.

1.- LIDERAZGO

El liderazgo es un intento de influencia interpersonal, dirigido a través del proceso de comunicación, al logro de una o varias metas.

Este ítem atiende a la pregunta del test sociométrico siguiente; *1.- ¿A quién elegirías como compañero/a en las clases de E.F?*, el alumnado escogió al alumno/a con el cual se siente más atraído e identificado.

En primer término, el liderazgo involucra a otras personas, los miembros del grupo, estos ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo y entraña una distribución desigual del poder entre los miembros del grupo. Los miembros del grupo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho lo hacen. Sin embargo, por regla general, el líder tendrá más poder. Tras el análisis realizado hemos observado los siguientes aspectos acerca del liderazgo en el pretest y el postest en el grupo de 4º de Primaria;

1.1.- Liderazgo Grupo 4º Primaria

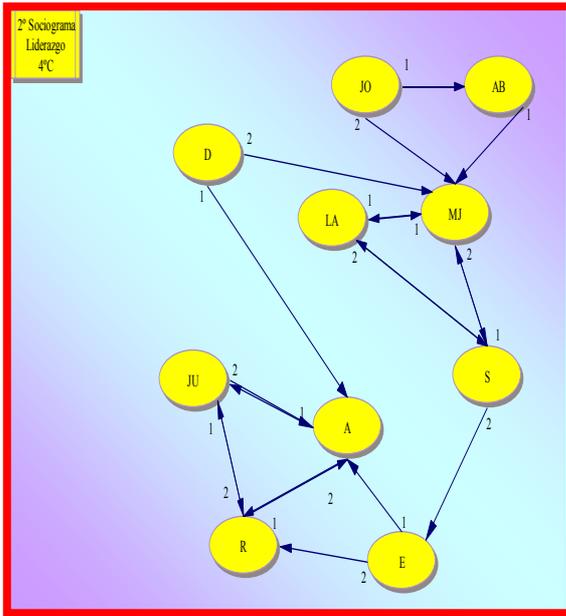
➤ (Sp) LIDERAZGO Pretest

La líder indiscutible del grupo es MJ con una puntuación de 11, le sigue D con 9; S, A y LA con igual puntuación de 7; J con 5 y C con 2 el resto su puntuación es de 0.

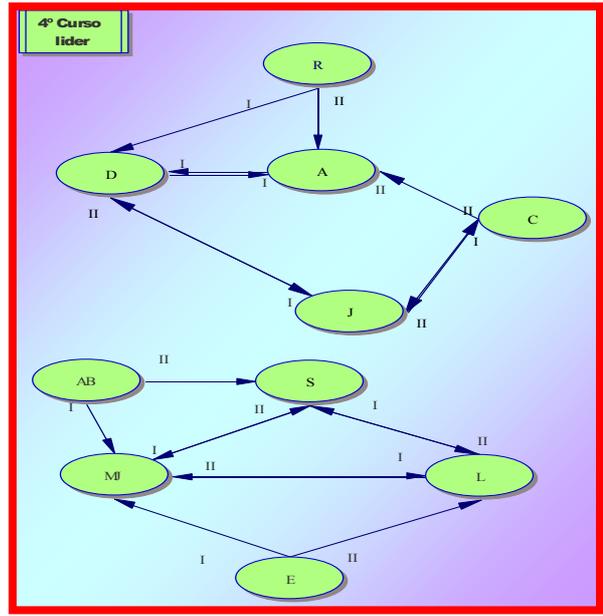
➤ (Sp) LIDERAZGO Post

La líder del grupo es MJ con una puntuación de 12 y un índice de 1.2, le sigue A con una puntuación de 11 y un índice de 1.1 y R con 7 y un índice de 0.7, es de destacar D A Y Jo con una puntuación de 0.

En el siguiente diagrama se puede observar las elecciones en primer y segundo lugar que han sido realizadas por cada alumno/a. En el pretest se diferencian dos grupos muy marcados en las elecciones del grupo. En el postest se puede observar un entramado de relaciones entre los grupos que se veían divididos en el postest.



Pretest- 4º Curso



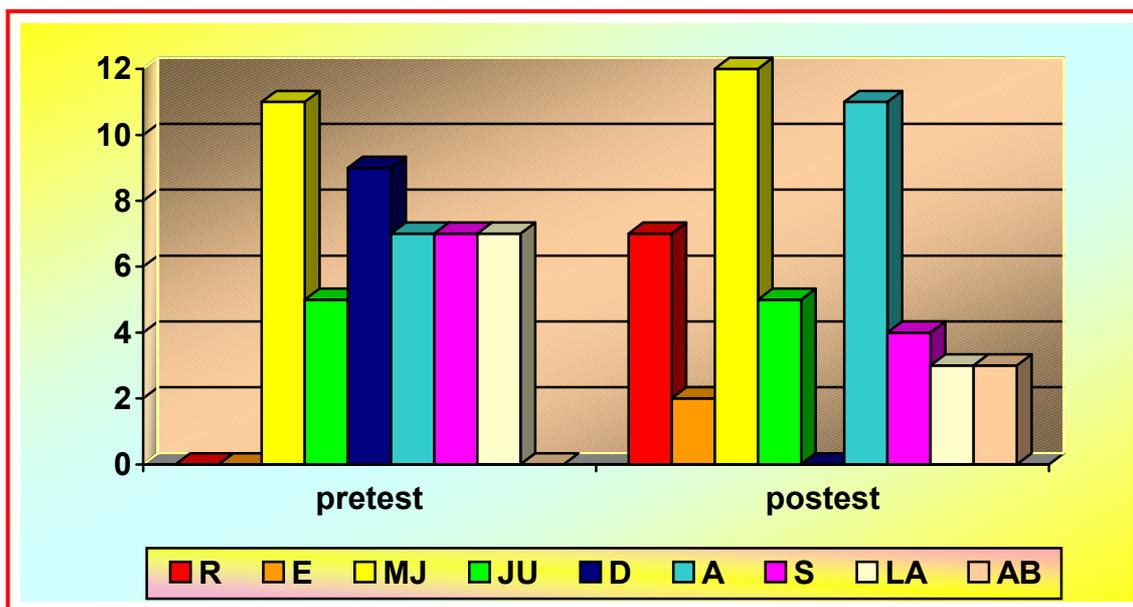
Post test 4º Curso

➤ **RESUMEN DE LAS RELACIONES DE LIDERAZGO GRUPO 4º P.**

Como se puede observar en los resultados obtenidos, MJ, es la líder del grupo como se puede percibir en los resultados con una puntuación de 12 en el pretest y con 12 en el postest, A continua con su protagonismo su puntuación aumenta en el postest de 7 a 11, R aumenta completamente su liderazgo que pasa de 0 a 7, S y LA pierden protagonismo en el postest S pasa de 7 a 4 y LA pasa de 7 a 3.

Podemos destacar que el liderazgo permanece menos estable aunque algunos alumnos/as han mejorado con posterioridad y se puede observar en la gráfica que el liderazgo esta más repartido en el grupo.

LIDERAZGO (Grupo 4º P)



Liderazgo Grupo 4º Curso. Pretest y Posttest

Como se puede apreciar los índices se dispersan, aunque se centraliza en dos líderes y aumentan las cotas de liderazgo en cuatro compañeros/as, uno permanece igual y sólo hay un alumno con puntuación 0 de liderazgo en posttest.

1.2.- Liderazgo Grupo 5º Primaria

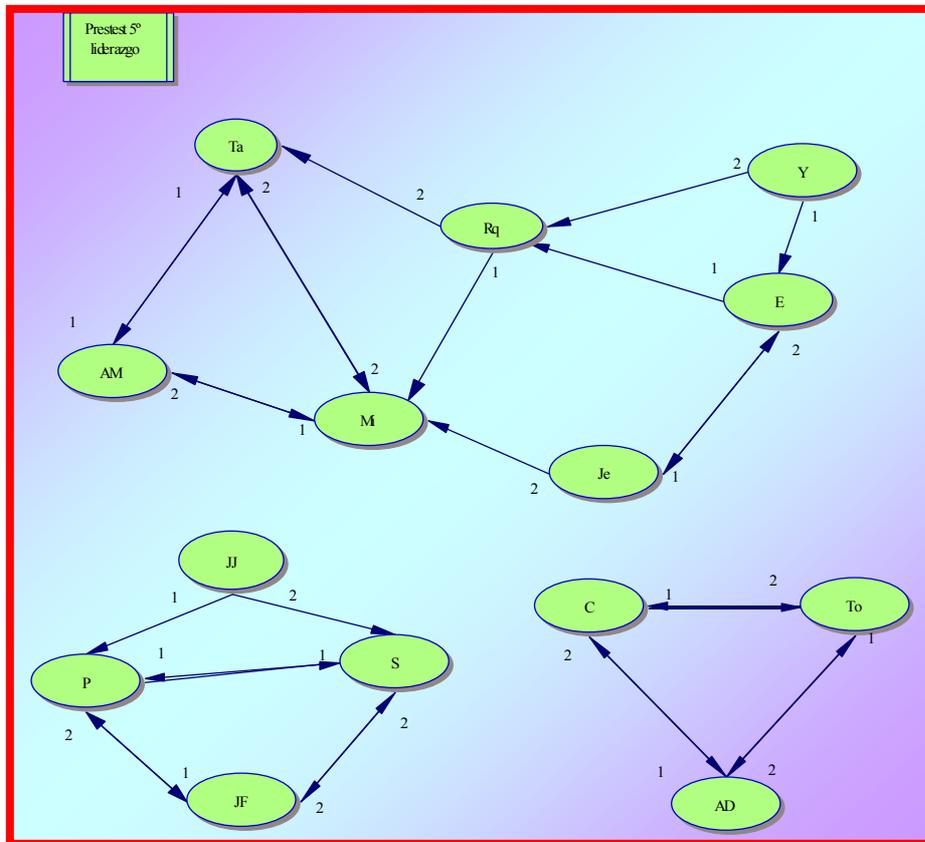
El análisis de los resultados que se les realizó a los escolares del grupo 5ºP, con respecto al liderazgo va a desvelar la supremacía en las relaciones sociales de unos alumnos/as con respecto a otros, en dicho grupo, los datos obtenidos a partir de los test sociométricos fueron los siguientes:

➤ (Sp) LIDERAZGO Pretest

P y M son los líderes de la clase a igual puntuación de 9, les siguen S y TA con la puntuación de 7, posteriormente E y AM con 6. Se destaca que JJ e Y no son elegidos por nadie. En este análisis del líder sexos, los niños no eligen a las niñas y viceversa.

Dentro del grupo de niños hay dos grupos claramente diferenciados, es como si la clase estuviera dividida en 3 grupos muy claros, tal y como se puede

observar en el diagrama de la derecha, donde se manifiestan las elecciones del alumnado.

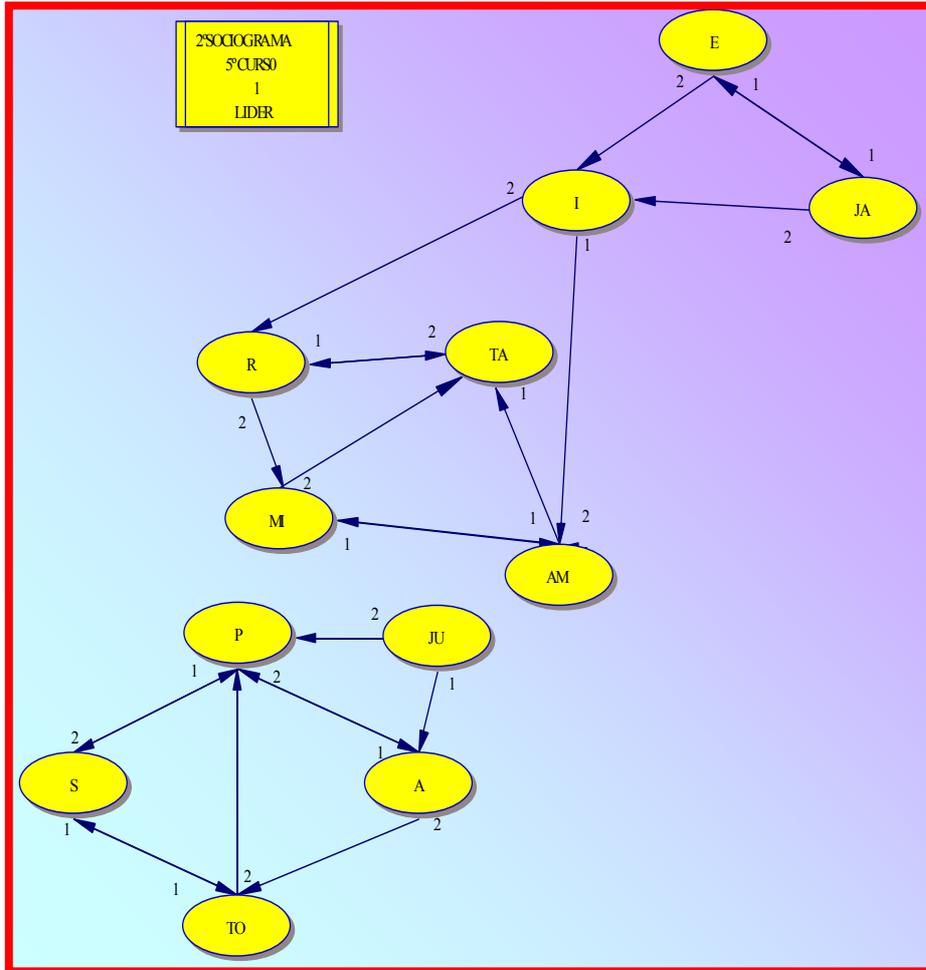


(Sp) LIDERAZGO Pretest

➤ **Sp LIDERAZGO Postest**

En los resultados del liderazgo en el postest, el líder con mayor puntuación obtenida ha sido P con 9 y un índice de 0.81, le sigue TA con 8 y un índice de 0.72 en tercer lugar con igual puntuación S y AM, de 6 y un índice de 0.54.

En el siguiente diagrama se pueden apreciar como el liderazgo está más repartido en las elecciones, pero se pueden apreciar y destacar la elección de P y TA como las más frecuentes.

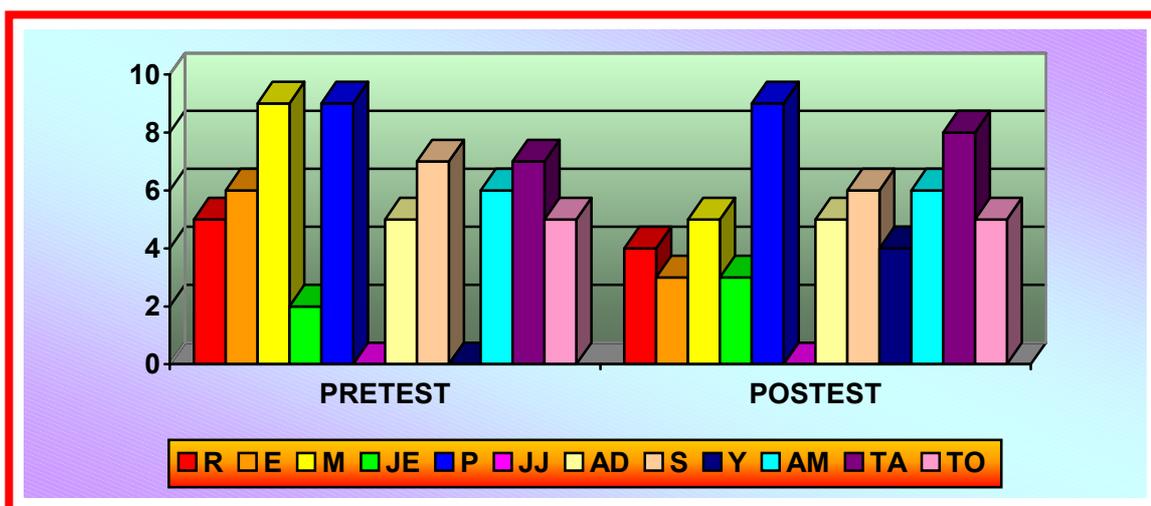


Sp LIDERAZGO Postest

➤ **RESUMEN LIDERAZGO DE 5º P**

P continua con su situación de liderazgo en el grupo según refleja el postest, TA y S aumentan su índice de popularidad de 7 a 8 en el postest, AM mantiene su puntuación de liderazgo E disminuye su liderazgo de 6 a 3. Algunos alumnos/as como Y pasa de una puntuación a de 0 a 4 en el postest. En general tres alumnos/as disminuyen su puntuación de liderazgo mientras que otros se mantienen o aumentan ligeramente.

LIDERAZGO (Grupo 5º Curso)



Liderazgo Grupo 5º Curso. Pretest y Posttest

Según puede observarse en el gráfico que salvo algunas excepciones o bien se mantiene las puntuaciones o tienden a suavizarse, por lo que diríamos que el liderazgo parece compartirse al ver aumentos como los de algunos alumnos/as que tenían puntuación 0.

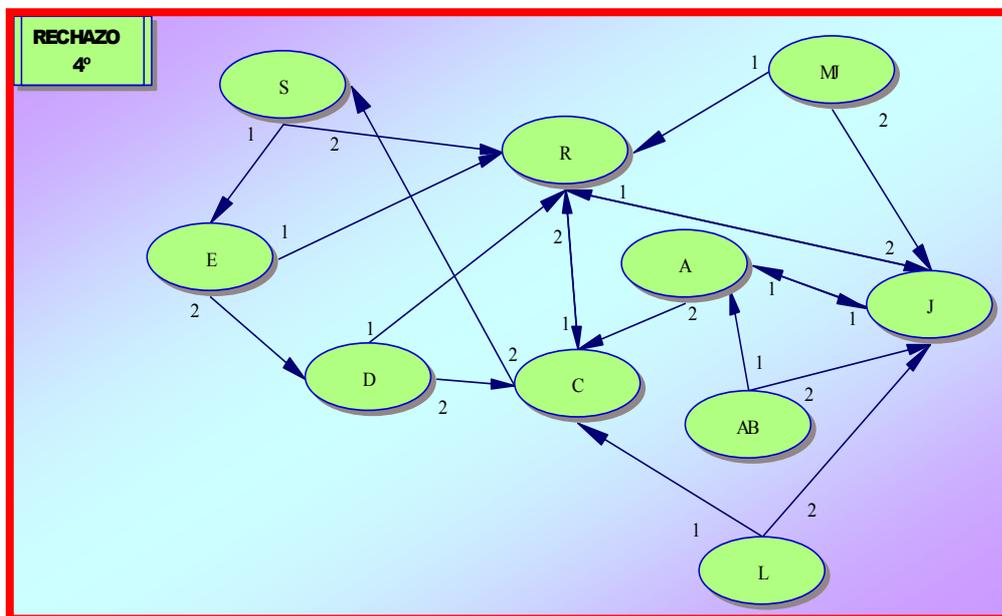
2.- RECHAZO

La no aceptación, no admisión o resistencia a relacionarse con un alumno/a del grupo clase no es un aspecto agradable para ningún escolar, el alumnado que es rechazado por el grupo suele ser aquel que no ha desarrollado aún las capacidades necesarias para aprender y socializarse satisfactoriamente, se encuentran en grave riesgo de exclusión social por no poder conseguir insertarse en el grupo en buenas condiciones. A las experiencias de rechazo, se une la ausencia de modelos adecuados de comportamiento en el entorno familiar, social, escolar, de ocio y tiempo libre, etc., y están necesitados de habilidades para el éxito, “mapas” adecuados para moverse por el territorio social, con lo que su vulnerabilidad o probabilidad de exclusión es muy alta. Mediante el test sociométrico lo que se pretende es destacar a aquellos alumnos/as que necesitan de mayor atención en el desarrollo de habilidades sociales, estos alumnos/as eran seleccionados a partir de la pregunta: ¿A quién no elegirías como compañero/a en las clases de Educación Física? y los datos obtenidos de los dos grupos fueron los siguientes:

2.1.- Rechazo Grupo 4º Primaria

➤ Sn RECHAZO Pretest

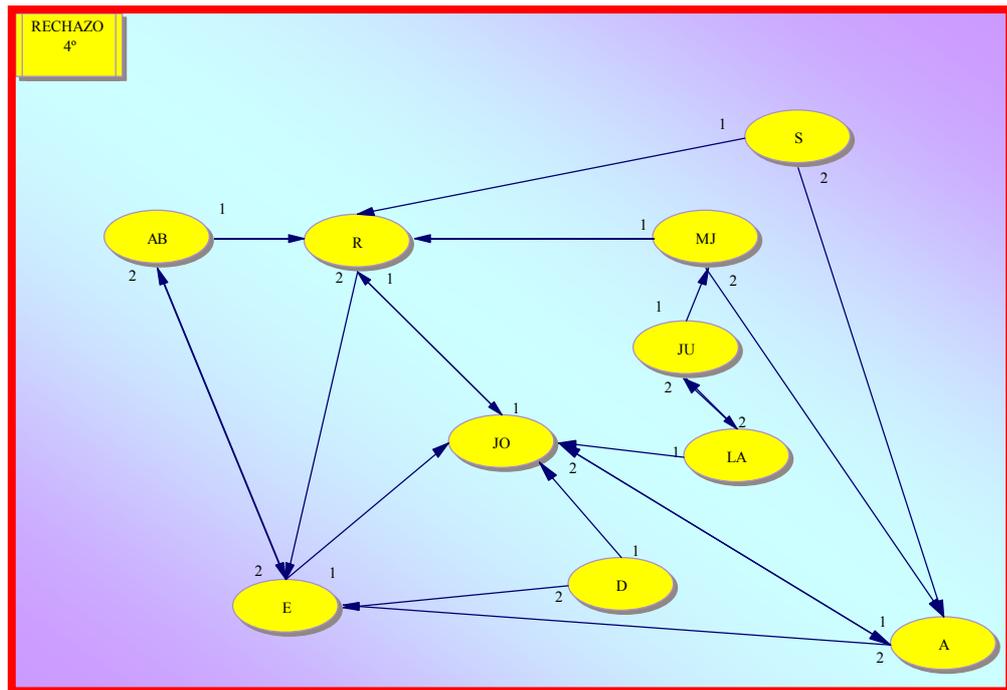
A continuación representamos la red gráfica extraída de las elecciones del alumnado, con respecto a este ítem donde se puede apreciar los siguientes resultados, el alumno más desplazado por el grupo es R con una puntuación de 16, le sigue Ju con 12; C con 9; A con 6; E con 3; D y S con 2; el resto con puntuación 0, tal y como se aprecia en el diagrama R es el alumno más escogido junto con Ju, los cuales han sido elegidos en este apartado por gran cantidad de alumnos/as.



Sn RECHAZO Pretest 4º Curso

➤ Sn RECHAZO Postest

Sobre las elecciones básicas observadas en el postest para el grupo 4º P, la alumna más rechazada es Jo con 15 puntos y un índice de 1.5, le sigue R con 12 y un índice de 1.2 y posteriormente E con 8 y un índice de 0.8.



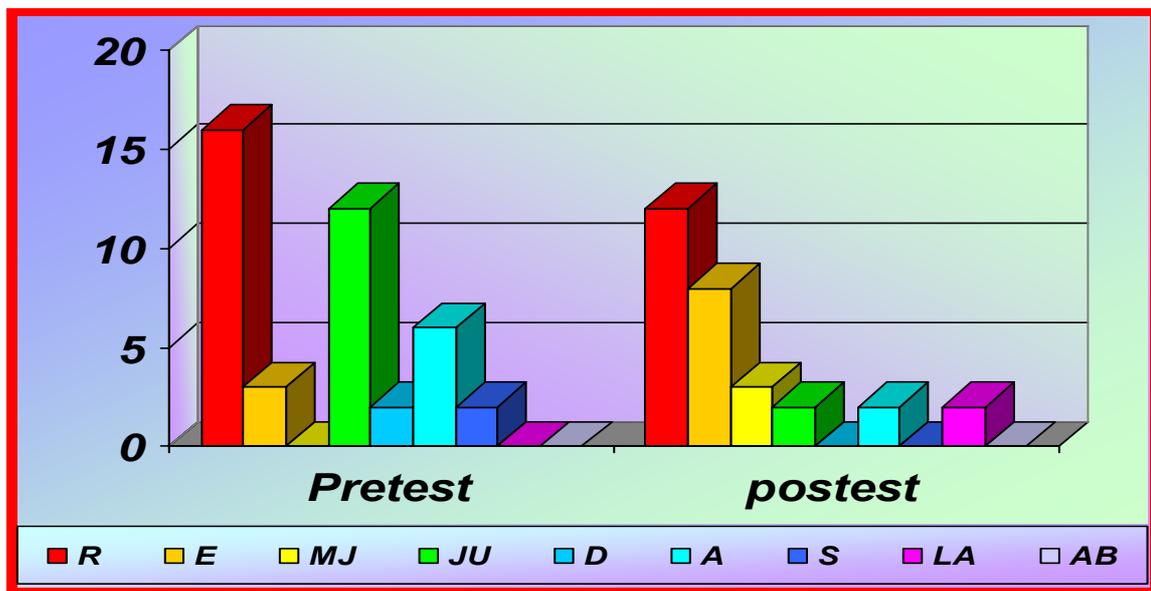
Sn RECHAZO Postest Curso 4º

Todos estos datos se pueden corroborar en el esquema gráfico anterior, donde se especifican las elecciones que realizaron el alumnado en el postest con respecto a este apartado.

➤ **RESUMEN RECHAZO Grupo 4º Pretest**

A tenor de las opiniones del alumnado, Jo se ha ausentado por cierto tiempo y por ello no hay registros en el postest, al faltar Jo disminuye la puntuación de R del pretest al postest. JU disminuye su rechazo en el postest. C aparece en el pretest, pero no el postest, pues se encontraba ausente en el centro, A disminuye su rechazo en el postest, pasa de 6 en el pretest a 2 en el postest, E aumenta de 3 pasa a 8 en el postest.

RECHAZO (Grupo 4º Curso)



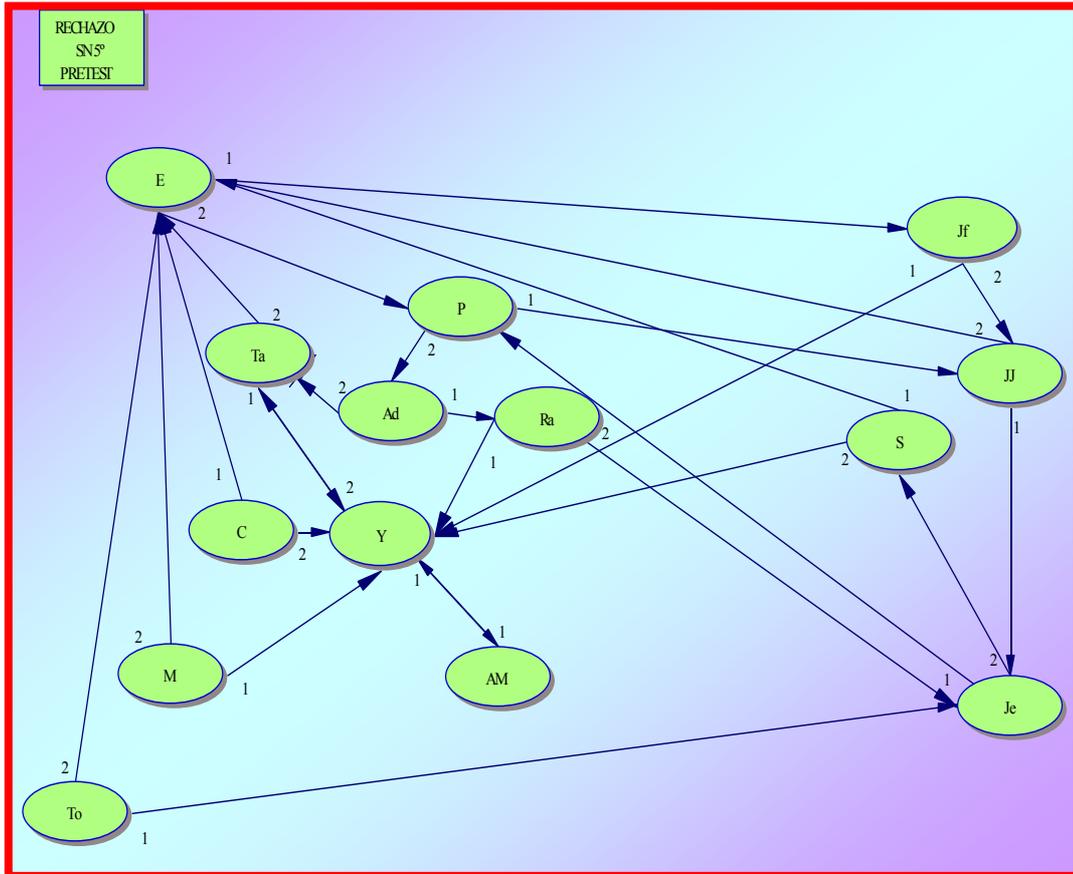
Rechazo Grupo 4º Pretest y Posttest

Atendiendo a los datos anteriormente comentados sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas, como se puede observar en el gráfico anterior el rechazo aunque está focalizado en dos alumnos/as se hace más suave y disminuyen la gran mayoría de los índices.

2.2.- Rechazo Grupo 5º Primaria

➤ **Sn RECHAZO Pretest**

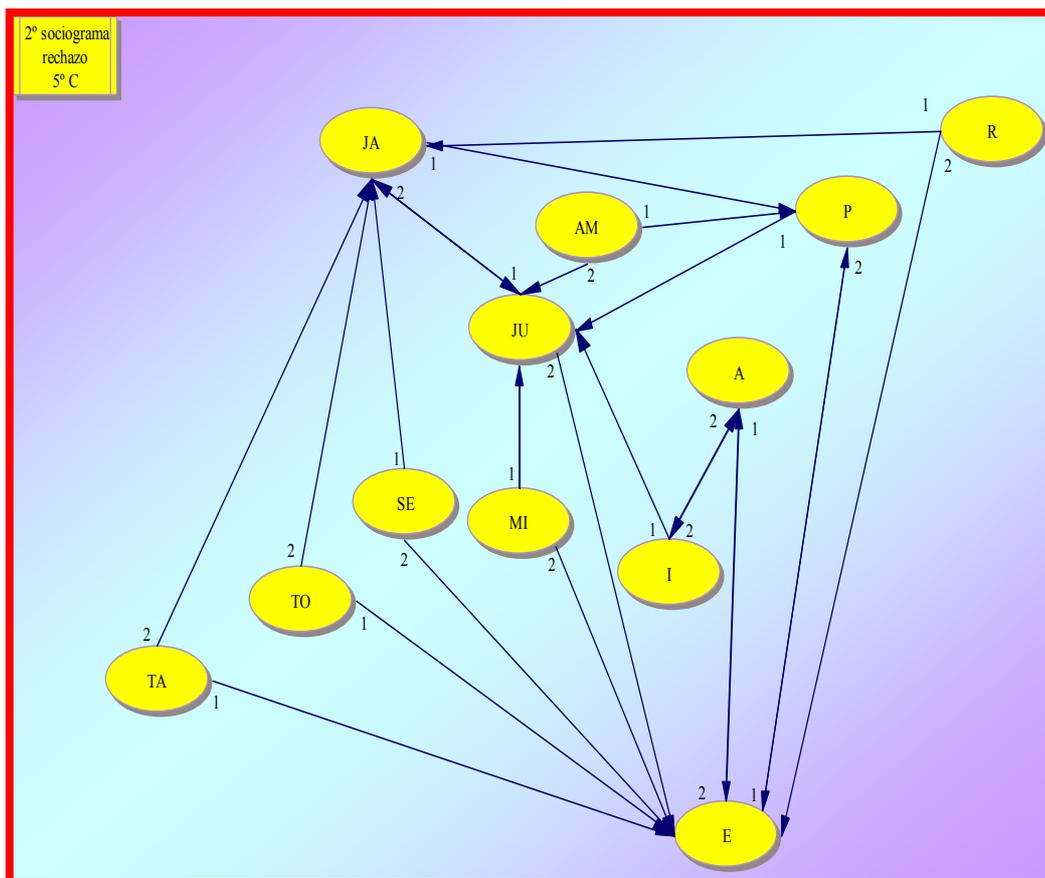
A continuación recogeremos aquellos resultados que atienden al aspecto del rechazo en el pretest del grupo 5ºP, en el cual se puede apreciar que el alumno más rechazado en el aula es Y con una puntuación de 19, le sigue E con una puntuación de 14, a su vez JE con 8 y P y JJ con 5. Es de destacar que todos los miembros más rechazados son de sexo femenino este dato importante, como los anteriormente señalados, se ven reflejados en el siguiente diagrama, en el cual se ven representados las elecciones frecuentes del grupo hacia Y y E .



Sn RECHAZO Pretest 5º Curso

➤ **Sn RECHAZO Postest**

Tras la aplicación del programa en el postest del grupo 5ºP, pudimos abstraer los siguientes datos, en los cuales la alumna más rechazada por el grupo es E con diferencia de 19 puntos y un índice de 1.72 le sigue JA y JJ con 13 y un índice de 1.18 posteriormente esta P con 9 y un índice 0.81. Existe la posibilidad de que los alumnos/as más rechazados no sean por motivos personales sino motrices, a estas dos alumnas le cuesta mucho trabajo realizar actividad física. La buena relación con los compañeros/as suele favorecer muchas etapas en el desarrollo.



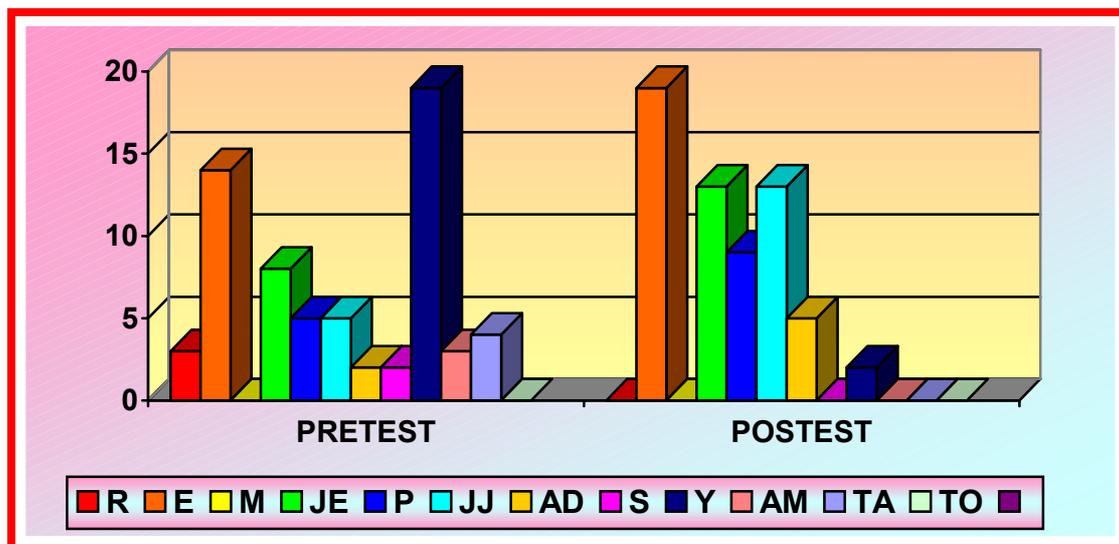
Sn RECHAZO Postest 5º Curso

Como puede verse claramente en el diagrama anterior, las alumnas más votadas por el grupo, como aquellas a la cual no la elegirían como compañeras de clase de Educación Física son E y JA tal y como comentábamos en los datos anteriores.

➤ RESUMEN RECHAZO

La alumna más rechazada pasa de una puntuación de 19 a 2 en el postest, pero sigue apareciendo una alumna rechazada por el grupo que es E que aumenta su puntuación en el pretest de 14 a 16 en el postest. Le sigue JE y JJ que aumentan su puntuación de 8 a 13 y de 5 a 13 respectivamente en el postest. A continuación presentaremos un gráfico representativo de los datos comentados con anterioridad.

RECHAZO (Grupo 5ºP)



Rechazo Pretest y Postest Grupo 5º Curso

Según se puede apreciar por los gráficos son menos los rechazados, pero el rechazo es mayor, aunque sí se puede observar un claro descenso en puntuación de la alumna Y de ser de las más rechazadas a no ser.

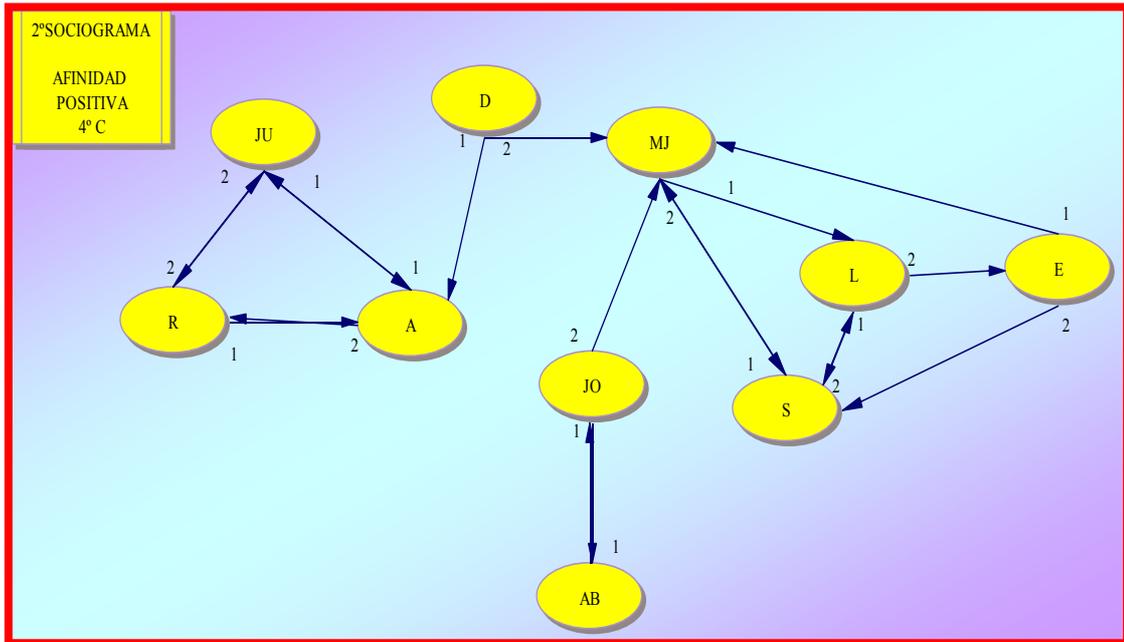
3.- AFINIDAD POSITIVA

En este apartado nos centraremos en aspectos tan vitales como es la amistad, tratada como una de las más comunes relaciones interpersonales que la mayoría de los seres humanos tienen en la vida, dicen que *“La amistad duplica las alegrías y divide las angustias por la mitad”*. Puede equivaler al sentimiento y estado de ánimo, que comprende la afectividad. Es conocido frecuentemente como el sentido, el estado de emoción, el sentimiento intenso y en definitiva un proceso afectivo. Pero aquí dicho valor se entiende como qué compañero/a crees que le gustaría jugar contigo, porque admire tu forma de ser, creas que le gusta estar contigo, porque le hagas reír, porque sea muy bueno y no le importaría acercarse a ti, ya que atiende en concreto a la pregunta ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?, posteriormente comentaremos el análisis realizado a los dos grupos de alumnos/as, con respecto a las elecciones que ellos/as han llevado a cabo en lo referente a la pregunta anterior.

3.1.- Afinidad Positiva Grupo 4º Primaria

➤ Afp AFINIDAD POSITIVA Pretest

Las relaciones de amistad con anterioridad a la aplicación del programa han sido las siguientes; la alumna con mayor afinidad positiva es MJ con una puntuación de 10, le sigue A con 9 y S con 7. E y D son los únicos que tienen puntuación 0.

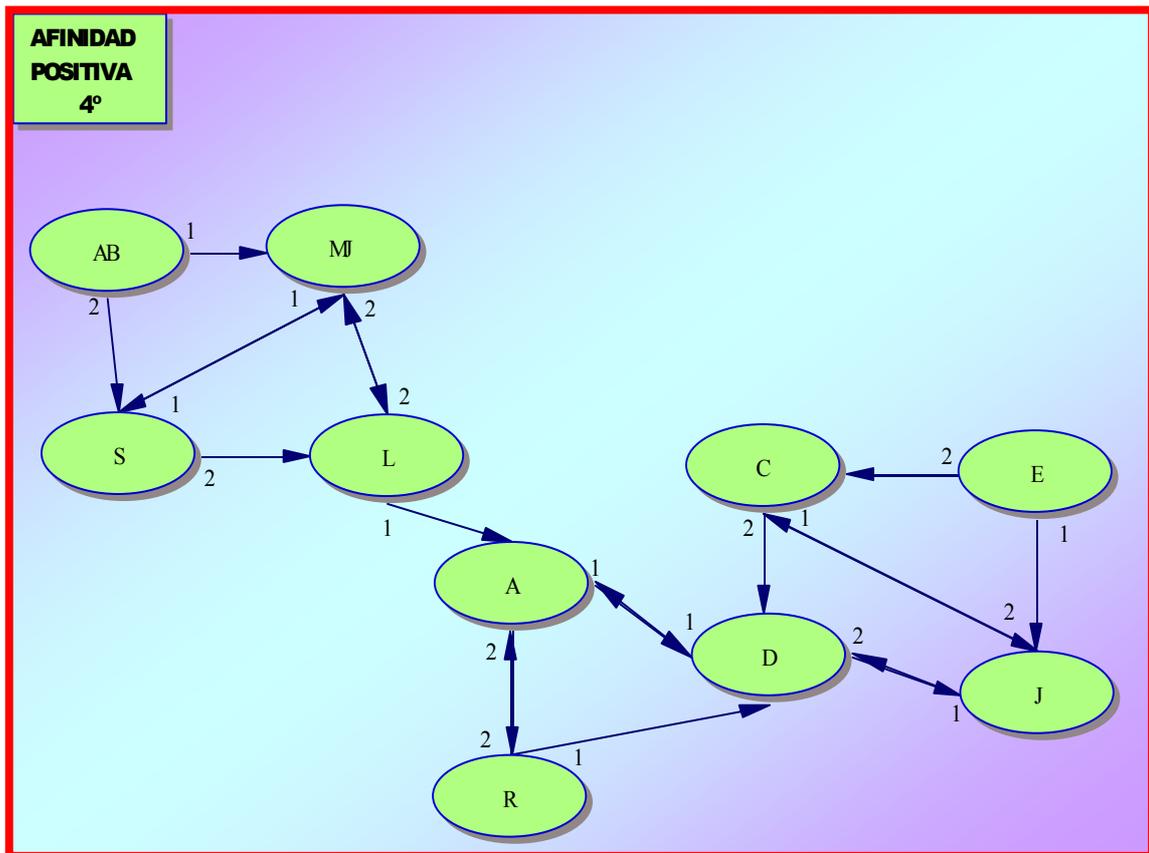


Afp Afinidad Positiva. Pretest 4º Curso

Tras este diagrama se puede observar como levemente se relacionan los niños con las niñas viéndose claramente dos grupos diferenciados.

➤ Afp AFINIDAD POSITIVA Post

Con respecto a quien tiene mayor afinidad positiva y se relaciona mejor con el grupo 4º P es D con una puntuación de 11, le sigue tres compañeros/as con igual puntuación, MJ, J y A con una puntuación de 8; S con 5 ; C y L con 4; R con 2 y el resto con 0.



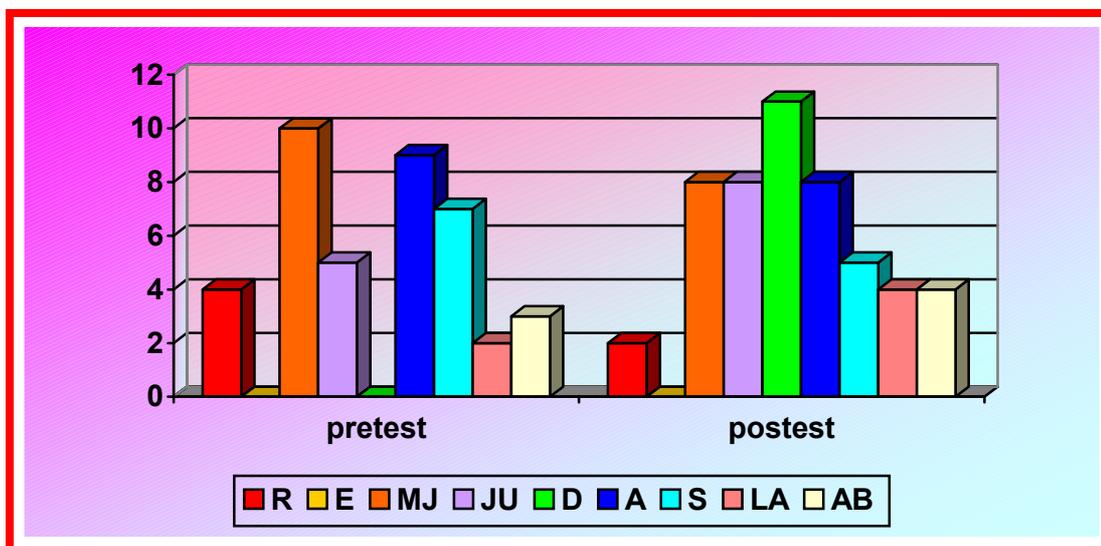
Afp Afinidad Positiva Post 4º Curso

Tal y como se puede observar en el diagrama hay numerosas flechas que van dirigidas hacia D y también a MJ, por lo tanto se deduce que estos alumnos/as han sido los más elegidos por su grupo, corroborando así los datos anteriores.

➤ RESUMEN AFINIDAD POSITIVA

Como resumen a la afinidad positiva en el grupo 4ºP, diremos que D, pasa de ser un alumno no elegido a ser el líder en afinidad positiva de 11a 0 en el postest y MJ y A bajan de 10 en el pretest a 9 y 8 respectivamente en el postest a, E. Se ha observado un evidente cambio radical de D, de no tener afinidad positiva a ser el líder el resto del grupo aumenta sus puntuaciones de una forma proporcional.

AFINIDAD POSITIVA (Grupo 4ºP)



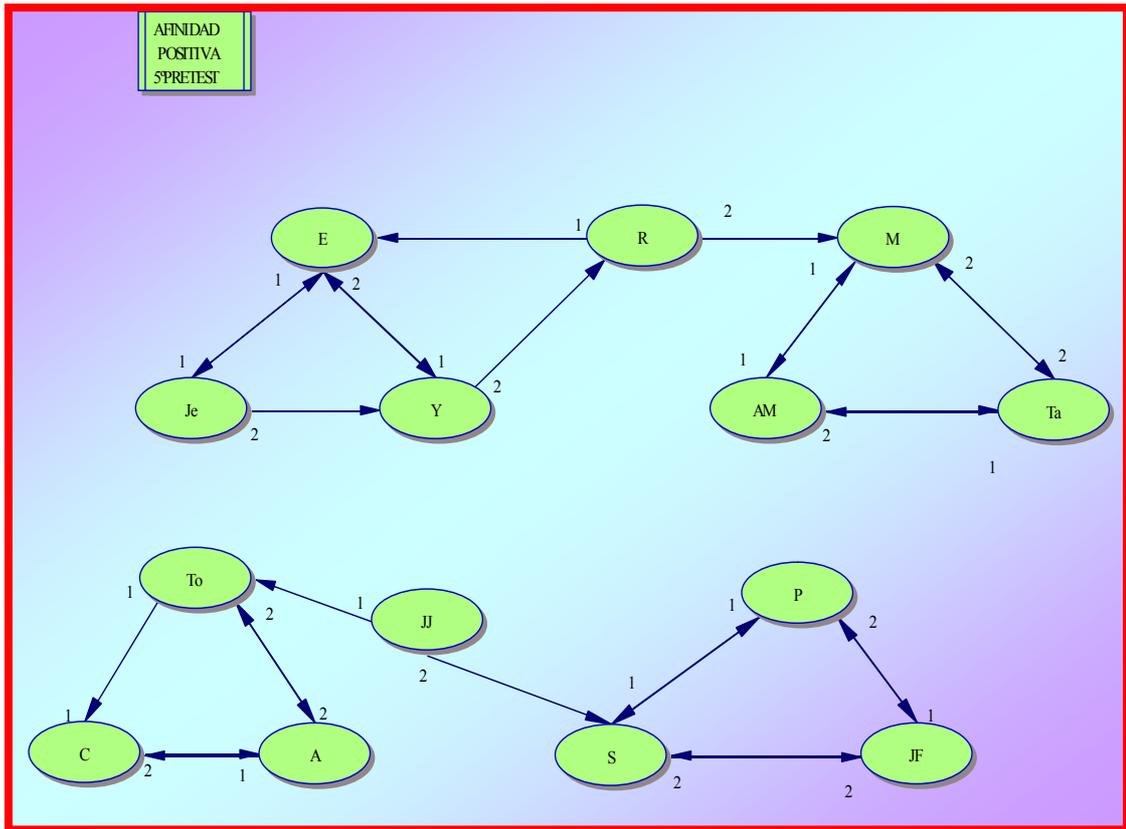
Afinidad Positiva Postest (4º Curso)

Como refleja este gráfico existe un aumento considerable en las relaciones de afinidad positiva entre los compañeros/as tras el programa.

3.2.- Afinidad Positiva Grupo 5º Primaria

➤ Afp AFINIDAD POSITIVA Pretest

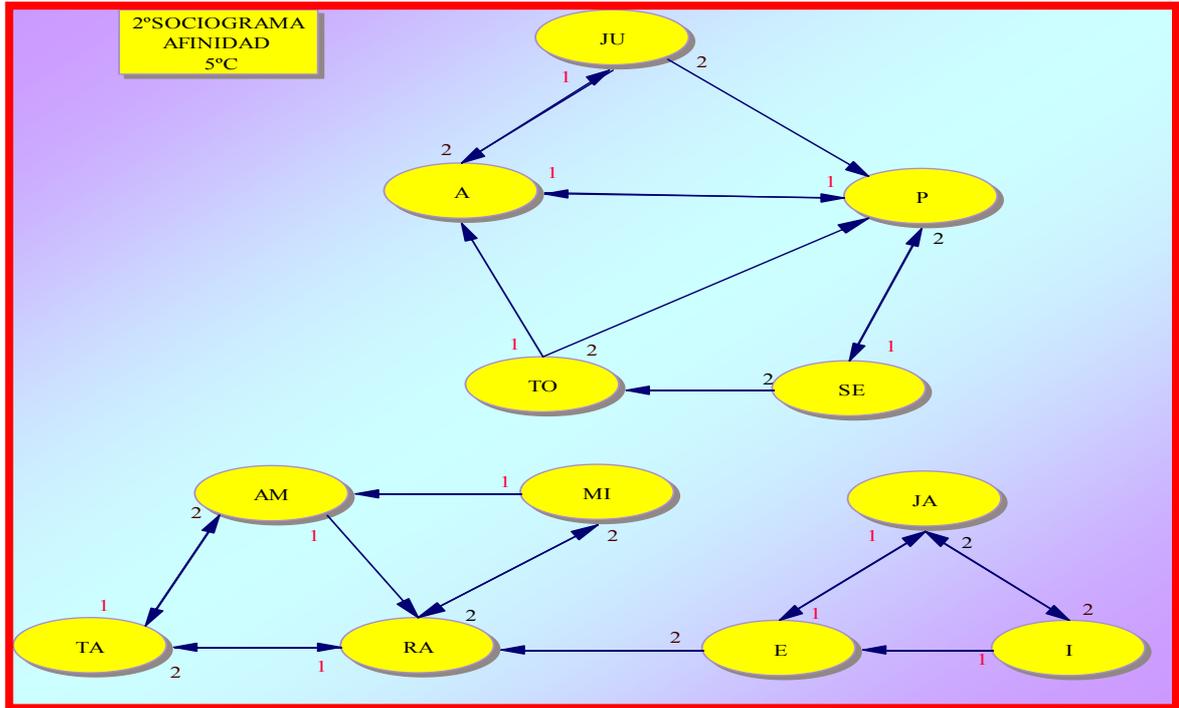
Con respecto a la afinidad positiva en el grupo 5ºP los compañeros/as con mayor puntuación en afinidad positiva son E y P con 9 puntos respectivamente, es curioso que E sea la de mayor afinidad siendo la segunda más rechazada en el grupo, les sigue M y S con una puntuación de 7 y a continuación AM y TO con una puntuación de 6. Es de destacar que JJ tiene puntuación 0 con respecto al grupo, por lo que no tiene afinidad positiva dentro de éste, tal y como puede apreciarse en el siguiente diagrama.



Afp Afinidad Positiva. Pretest 5º Curso

➤ **Afp AFINIDAD POSITIVA Post**

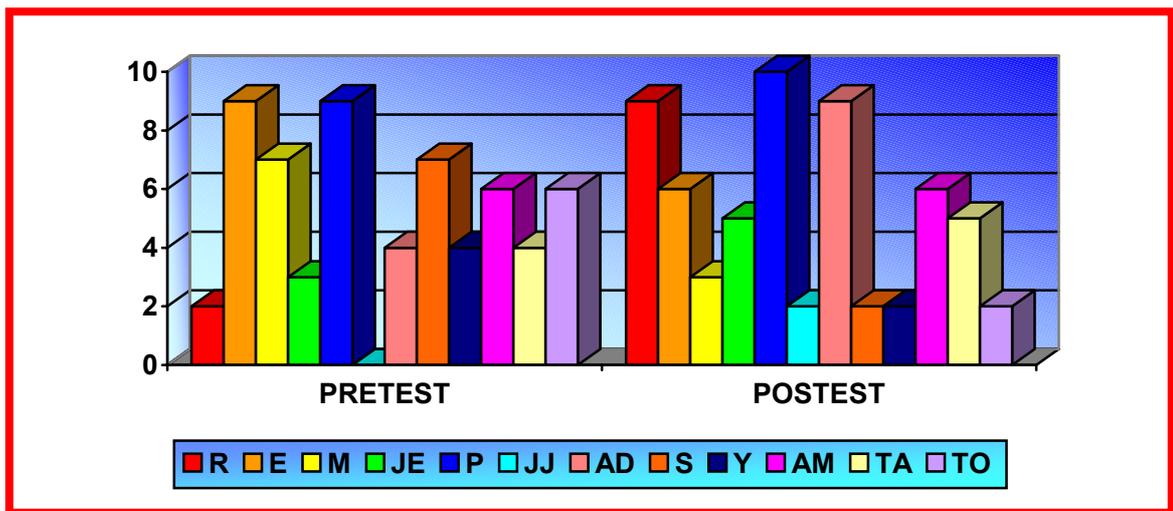
El alumno con mayor índice de afinidad positiva del grupo 5P en el postest es P lo que se corrobora con su carácter del líder del grupo con una puntuación de 10, le sigue AD y R con una puntuación de 9, estos no han sido destacados como líderes del grupo pero sus relaciones sociales son afines a la gran mayoría del grupo, le sigue E y AM, es curioso que sea de la más rechazada teniendo una afinidad positiva con el grupo, por ello podemos considerar que puede ser posible que la causa de su rechazo en el aula sea por sus dificultades motrices. Todos estos aspectos pueden corroborarse en el siguiente diagrama.



Afp Afinidad Positiva. Postest 5º Curso

➤ **RESUMEN AFINIDAD POSITIVA**

En resumen la afinidad positiva en el grupo 5º P es la siguiente, P sigue manteniendo su posición de líder en afinidad positiva en el postest, E, M y S bajan en afinidad positiva en el postest de manera considerable. Concluyendo diremos que cinco alumnos aumentan su afinidad positiva en el postest y ningún alumno/a tiene afinidad 0 como ocurría en el pretest, tal y como se observa en el gráfico.



Resumen de Afinidad Positiva 5º Curso

4.- RECIPROCIDAD POSITIVA

El afecto como una necesidad natural, necesidad del otro, de la relación interpersonal con el otro, el amor del otro, el reconocimiento, y el sentimiento de reciprocidad, etc. Es propio del hombre la relación interpersonal. No fuimos creados ni para ser ni para estar solos. Nadie crece ni se forma solo. Somos seres incompletos, necesitados de los demás, de su reconocimiento, de su cariño, de su amor y de su manifestación en los afectos. Necesitamos una sonrisa, un gesto cariñoso, un abrazo para poder seguir.

En este apartado pretendemos analizar qué relaciones de amistad son recíprocas, a través de observar las elecciones que se realizaron en el ítem anterior sobre afinidad positiva que han sido concurrentes. Seguidamente comentaremos el análisis realizado de dicho ámbito para ambos grupos.

4.1.- Reciprocidad Positiva Grupo 4º Primaria

➤ Rp RECIPROCIDAD POSITIVA Pretest

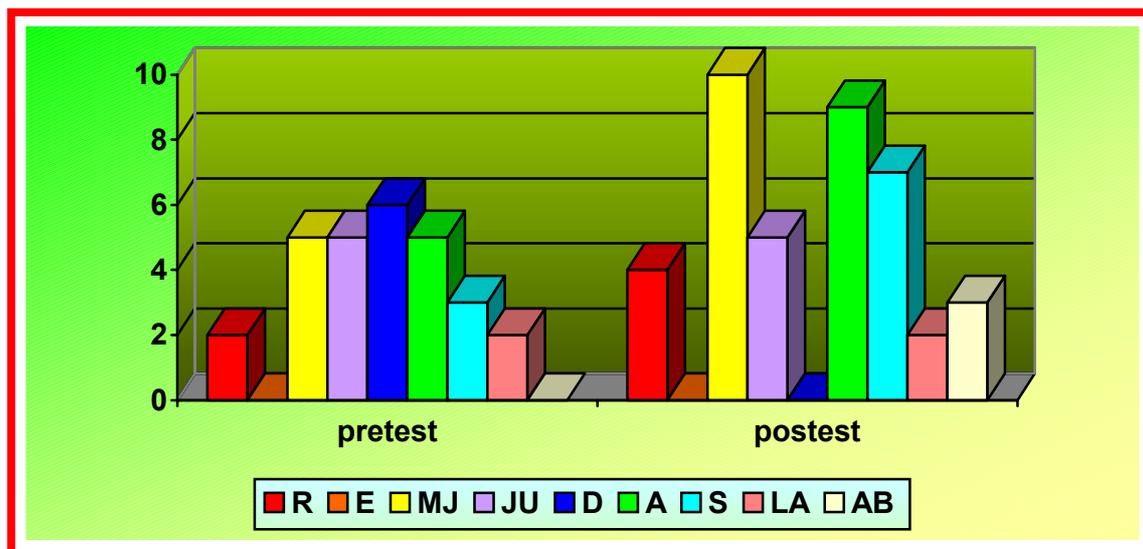
En la estimación recíproca del valor de la amistad en el pretest se puede apreciar como D es el alumno con mayor reciprocidad positiva, es decir sus relaciones positivas son recíprocas, con una puntuación de 6, le sigue MJ, J y A con una puntuación de 5; S con 3; R y L con 2, el resto tienen puntuación 0.

➤ Rp Reciprocidad positiva Post

Las estimaciones recíprocas en el postest han sido las siguientes. A es el alumno con mayores relaciones recíprocas positivas con una puntuación de 6, le siguen Ju y S con una puntuación de 5 y por último R con una puntuación de 4. E y Da son los únicos que su puntuación es 0. Es curioso que la alumna más rechazada no se encuentre entre estos alumnos con puntuación 0, destacaremos que R además de ser uno de los más rechazados del grupo tiene buenas relaciones recíprocas.

➤ RESUMEN Reciprocidad positiva

De la abstracción de los datos anteriores podemos resumir acerca de este ítem, que P aumenta su reciprocidad positiva de 5 en el pretest a 6 aumentando el liderazgo en este apartado y ganándolo D que pasa de ser líder a 0 en el postest, J se mantiene y S aumenta en puntuación de 3 a 5. R disminuye sus relaciones recíprocas de 4 a 2 en el postest.



Resumen de Reciprocidad Positiva 4º Curso

Como se observa en gráfico la reciprocidad positiva varía considerablemente en algunos como Jo y Mj siendo ésta mayor en el postest y en otros se mantiene.

4.2.- Reciprocidad Positiva Grupo 5º Primaria

➤ Rp RECIPROCIDAD POSITIVA Pretest

En el análisis de la reciprocidad positiva del grupo 5ºP en el pretest, considera que la máxima puntuación es de 6 a E, P, AM, C, es curioso volver a encontrar a E como la que mayores relaciones recíprocas tiene. En segundo lugar M y S con 5 puntos, le siguen con 4 AD y TA.

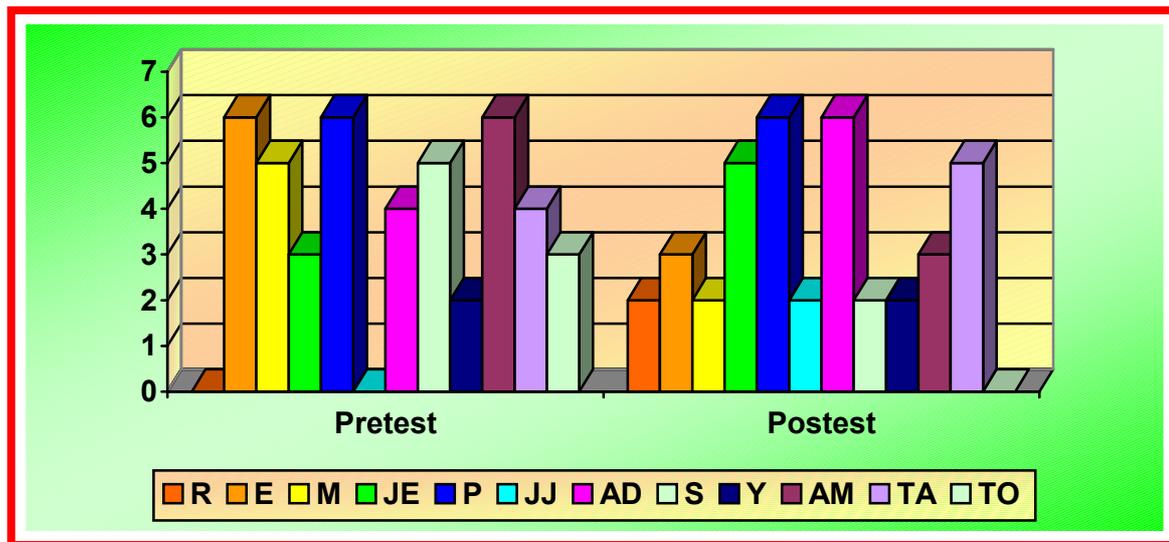
➤ Rp Reciprocidad positiva Postest

Los alumnos/as con más relaciones recíprocas positivas en el postest son P y AD con una puntuación de 6, le sigue TA con una puntuación de 5 y AM y E con 3 puntos, es curioso observar que E es de las más rechazadas pero se encuentra en el grupo de las tres primeras puntuaciones en reciprocidad en las relaciones, también es de destacar que alumnos como S que de los líderes sus relaciones recíprocas no son significantes.

To es el único alumno que tiene puntuación 0 en relaciones recíprocas pero no es de los rechazados por el grupo.

➤ **RESUMEN Reciprocidad positiva**

Resumiendo los datos anteriores diremos que P continua con una puntuación de 6 en el postest y AD aumenta de una puntuación de 4 a una de 6 en el postest, E y AM disminuye las relaciones recíprocas de 6 a 3 en el postest. TA aumenta su puntuación en el postest de 4 a 5 en el postest. En general las puntuaciones disminuyen y aumentan en igual número, cinco alumnos/as, en el postest, tal y como se puede apreciar en la gráfica siguiente.



Resumen de Reciprocidad Positiva 5º Curso

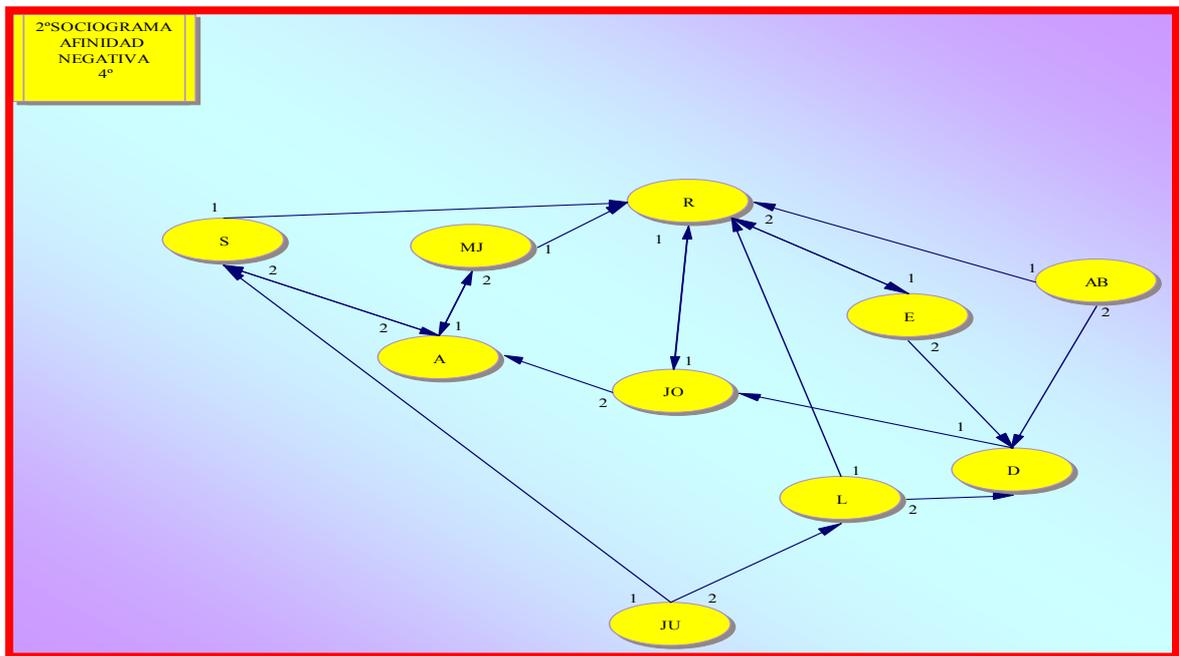
5.- AFINIDAD NEGATIVA

La afinidad negativa es entendida como el proceso mediante el cual el alumnado es total o parcialmente excluido de una participación plena en grupo, pues sus conductas, forma de ser, sentir o simplemente su físico o su actitud no es de nuestro agrado de tal forma que consideramos que esa persona no nos elegiría o bien por que ella se encuentra en un grado superior o inferior a nuestra forma de ver la vida o bien porque la relación con dicha persona no sea cordial. Al alumnado que tiene un alto índice de afinidad negativa, se les presenta muchos obstáculos para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de una o varias opciones consideradas fundamentales para el desarrollo humano. A continuación presentaremos el análisis de dicho aspecto en ambos grupos 4º P y 5º P.

5.1.- Afinidad Negativa Grupo 4º Primaria

➤ Afn AFINIDAD NEGATIVA Pretest

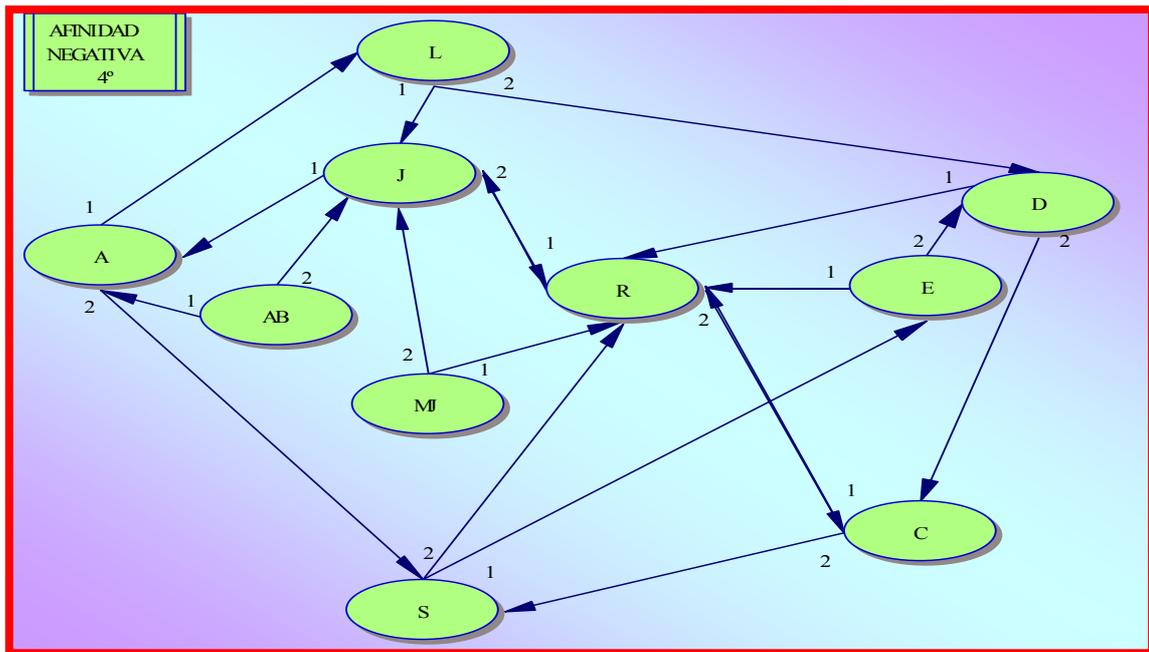
Los índices de afinidad negativa en el pretest son los siguientes, R es el alumno con mayor afinidad negativa con una puntuación de 18, le sigue D, A y Jo con una puntuación de 6 y por último S con 5 esta alumna posee de la mayor puntuación en reciprocidad positiva, siendo curioso, tener un índice alto en afinidad negativa como en reciprocidad positiva. Los datos que anteriormente comentábamos los podemos comprobar en el siguiente diagrama aclaratorio.



Afn Afinidad Negativa Pretest 4º Curso

➤ Afn Afinidad negativa Post

En el análisis de la afinidad positiva para el grupo 4ºP en el postest, considera que el alumno con mayor afinidad negativa es R con una puntuación de 16, le sigue J con 10; posteriormente A con 6; C, D y S con 4; L y E con 3 y el resto con 0.

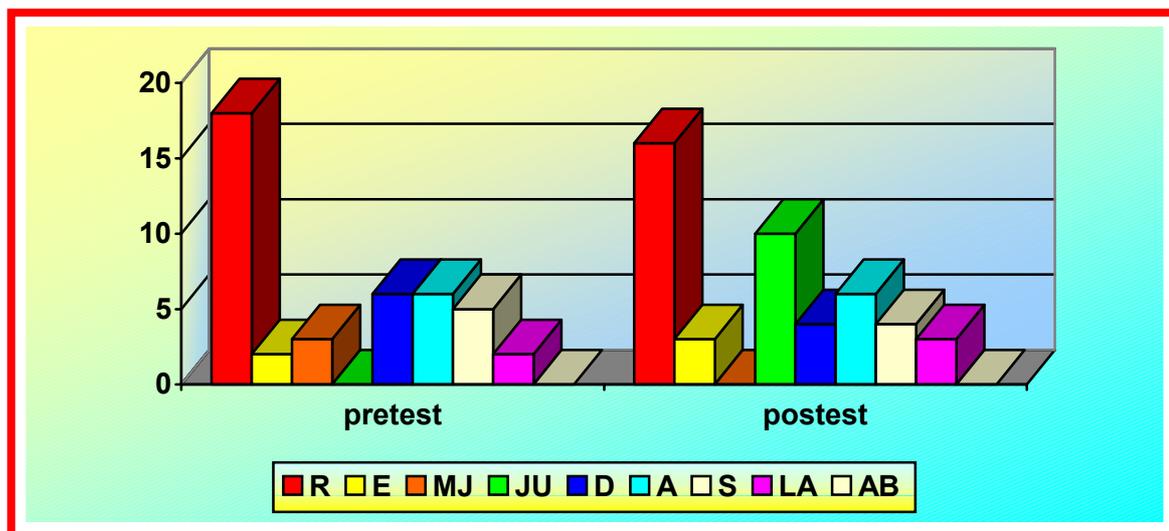


Afn Afinidad negativa Post 4º Curso

En el diagrama anterior se puede visualizar como la mayoría de las elecciones realizadas por el grupo van dirigidas hacia R y D tal y como describían los datos aportados.

➤ RESUMEN AFINIDAD NEGATIVA

Contrastando los datos anteriores destacaríamos que R, que es el alumno con mayor afinidad negativa disminuye su puntuación de 18 a 16, A se mantiene en su puntuación y D disminuye de 6 a 4, S disminuye de 5 a 4 en el postest. En general podríamos decir que las cotas han variado siendo estas inferiores en el postest.



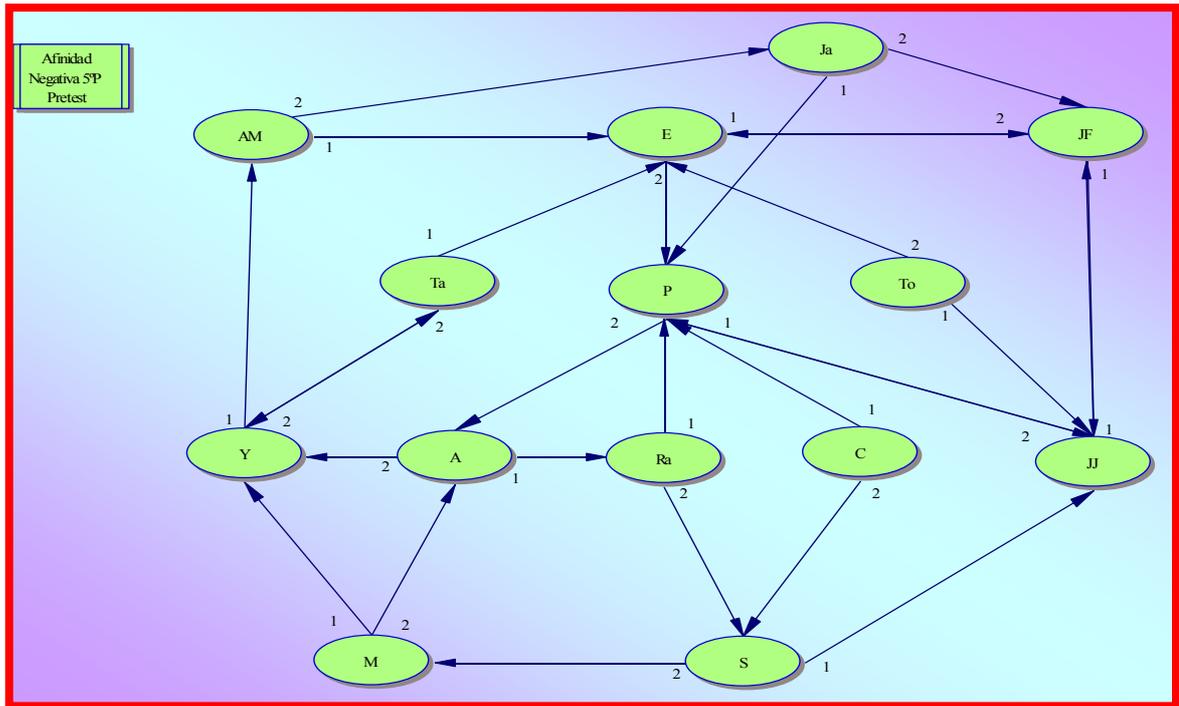
Resumen de la Afinidad Negativa 4º Curso

Tras la observación del gráfico podemos apreciar como disminuye las cotas de afinidad negativa tras la aplicación del programa, en el grupo 4º P.

5.2.- Afinidad Negativa Grupo 5º Primaria

➤ Afn AFINIDAD NEGATIVA Pretest

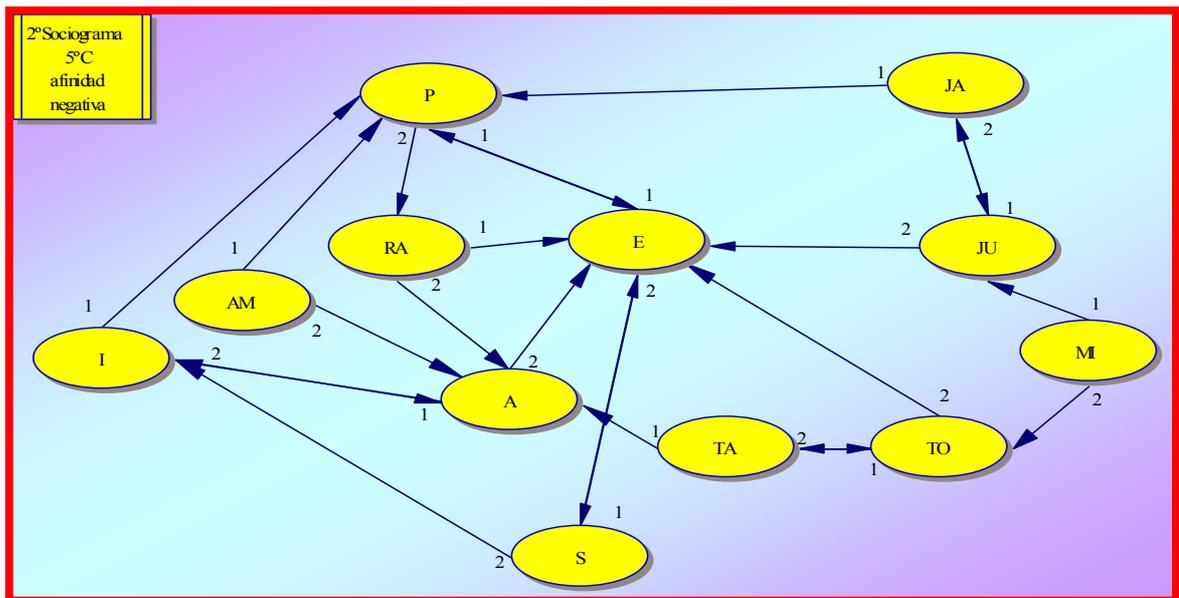
Los índices de afinidad negativa en el pretest para el grupo 5ºP son los siguientes; A igual que en los índices de reciprocidad positiva, es líder P en afinidad negativa con una puntuación de 13, es curioso que siendo un líder en el grupo sea el de mayor afinidad negativa, le sigue JJ con un 12, E con un 10 y JF con un 8. C, TA y TO son los que menor afinidad negativa tienen con una puntuación de 0. En el diagrama que se presenta posteriormente puede apreciarse como aspecto más destacado que la mayoría de las selecciones van dirigidas a P.



Afn Afinidad Negativa Pretest 5º Curso

➤ **Afn Afinidad negativa Postest**

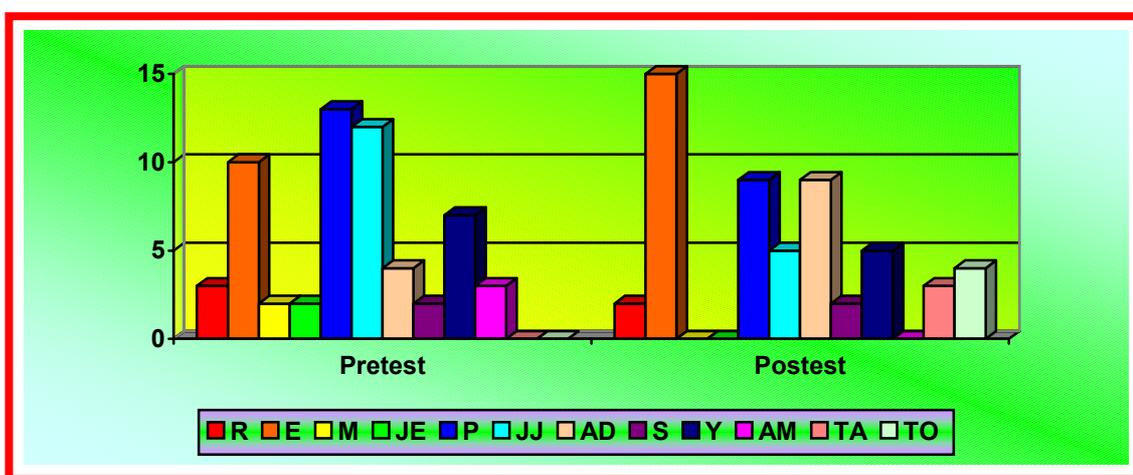
E es la alumna con mayor índice de afinidad negativa su puntuación es de 15, le sigue P y A con 9, es curiosa que P que es el líder tenga una puntuación tan alta en afinidad negativa con el grupo, le siguen JJ e Y con unas puntuaciones de 5. Todos estos datos se ven representados en el siguiente diagrama aclaratorio.



Afn Afinidad Negativa Postest 5º Curso

➤ **RESUMEN AFINIDAD NEGATIVA**

Reuniendo los datos anteriormente mostrados sobre la afinidad negativa en los dos grupos, diremos que, P pierde el liderazgo de afinidad negativa baja su puntuación de 13 a 9 en el postest, E ha aumentado su puntuación y se convierte en líder pasa de 10 a 15 en el postest, JJ disminuye su tasa de 12 a 5 en el postest. TA y TO aumentan su afinidad negativa en el postest. Siete alumnos/as disminuyen en sus puntuaciones en postest, 4 aumentan y uno se mantiene estable. Por lo que podemos concretar en general que los índices de afinidad negativa se han reducido en el postest, como se puede apreciar en la gráfica que se presenta a continuación.



Resumen Afinidad Negativa 5º Curso

6.- RECIPROCIDAD NEGATIVA

Este apartado pretende como en la reciprocidad positiva, determinar que relaciones negativas o con afinidad negativa en el grupo son a su vez recíprocas en el alumnado, es decir que alumnos/as se llevan mal recíprocamente o consideran que sus gustos, pretensiones, expectativas o inquietudes difieren de tal forma que se sientan no afines. Posteriormente se representaran los datos relativos a este espacio en los dos grupos analizados.

6.1- Reciprocidad Negativa Grupo 4º Primaria

➤ Rpn RECIPROCIDAD NEGATIVA Pretest

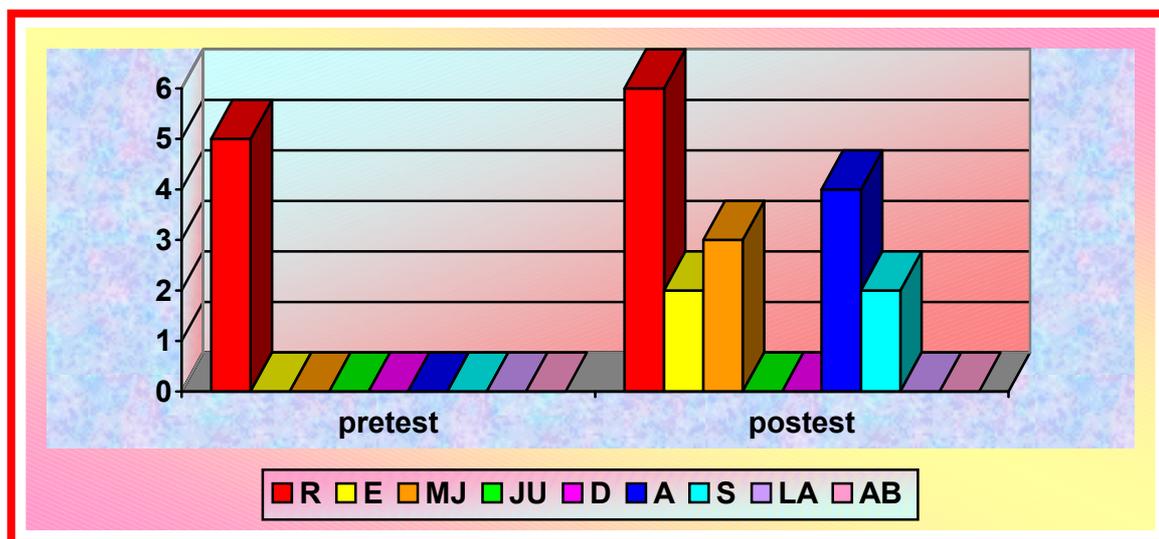
Los datos pertenecientes a la reciprocidad negativa en el grupo 4ºP son los siguientes; alumno que coincide en sus relaciones recíprocas y cuya puntuación es de 5 es R, el resto no tiene reciprocidad negativa.

➤ Rpn Reciprocidad negativa Post

R es el alumno con mayores relaciones negativas con una puntuación de 6, le sigue A con 4 y le sigue a MJ y Jo con puntuación de 3.

➤ RESUMEN RECIPROCIDAD NEGATIVA

Reagrupando los datos anteriormente expresados del pretest y el postest diríamos que R aumenta de una puntuación de 5 a 6 en postest, el resto de los alumnos/as aumentan su reciprocidad negativa en el postest. Como puede observarse en el gráfico, aunque los índices de afinidad negativa sean menores en el postest, esta afinidad es más recíproca que cuando las cotas eran más elevadas.



Reciprocidad Negativa (Grupo 4º P)

6.2.- Reciprocidad Negativa Grupo 5º Primaria

➤ Rpn Reciprocidad Negativa Pretest

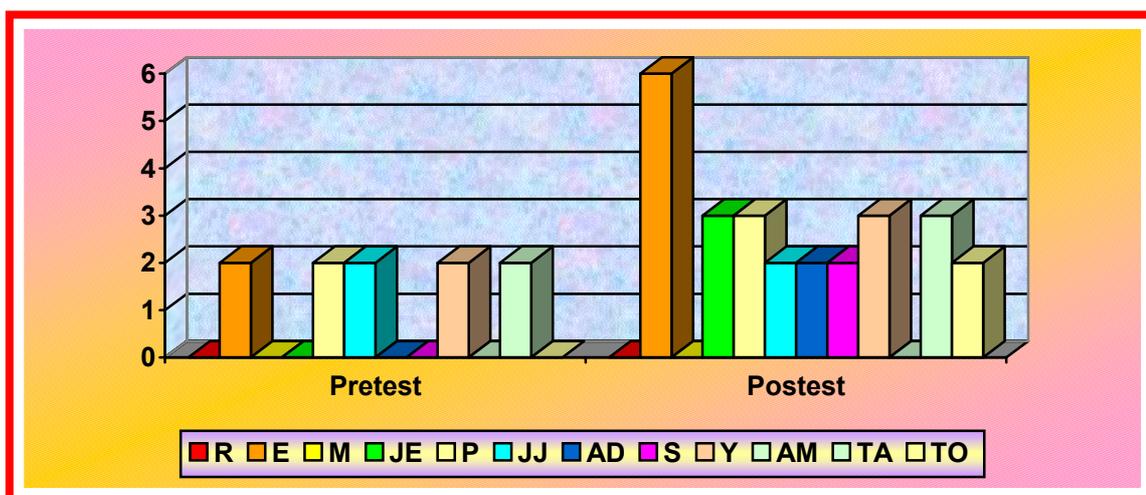
Las relaciones recíprocas negativas en el grupo 5ºP son las siguientes: JF es el que mayor reciprocidad negativa tiene con el grupo con una puntuación de 3, pero no se destaca como el de mayor afinidad negativa, por tanto tiene pocas relaciones negativas pero las que tiene son mutuas, le sigue E, P, JJ, Y, TA con una puntuación de 2, el resto tiene una puntuación de 0, es de destacar que en el grupo existen muchas relaciones recíprocas negativas.

➤ Rpn Reciprocidad negativa Post

La alumna con mayor reciprocidad negativa en el postest es E quizás por su timidez, con un índice de 6 le siguen JE, P, Y, TA con un índice de 3, sólo R, M, AM tienen una puntuación de 0, por tanto estas alumnas no tienen relaciones recíprocas negativas con el grupo, el resto tiene puntuaciones de 2.

➤ RESUMEN RECIPROCIDAD NEGATIVA

Concretando los datos anteriores, E aumenta en su reciprocidad negativa en el postest de 2 a 6, le sigue P, Y, TA que aumentan también de una puntuación de 2 a 3 en postest. R, M y AM continúan con su índice de 0, el resto aumenta a 2. Aun siendo las cotas inferiores en el postest acerca de la afinidad negativa, en general hay un aumento en reciprocidad negativa, entre los alumnos/as hay menos relaciones negativas pero son más recíprocas.



Reciprocidad Negativa (Grupo 5º P)

7.- MALTRATO

La violencia existe, esto es una verdad innegable, el ser humano tiene dentro de sí el impulso que lo lleva a desear el poder y el control de su medio ambiente social y natural. Cuando ambas tendencias se conjugan el niño y la niña actúan imponiendo la ley del más fuerte.

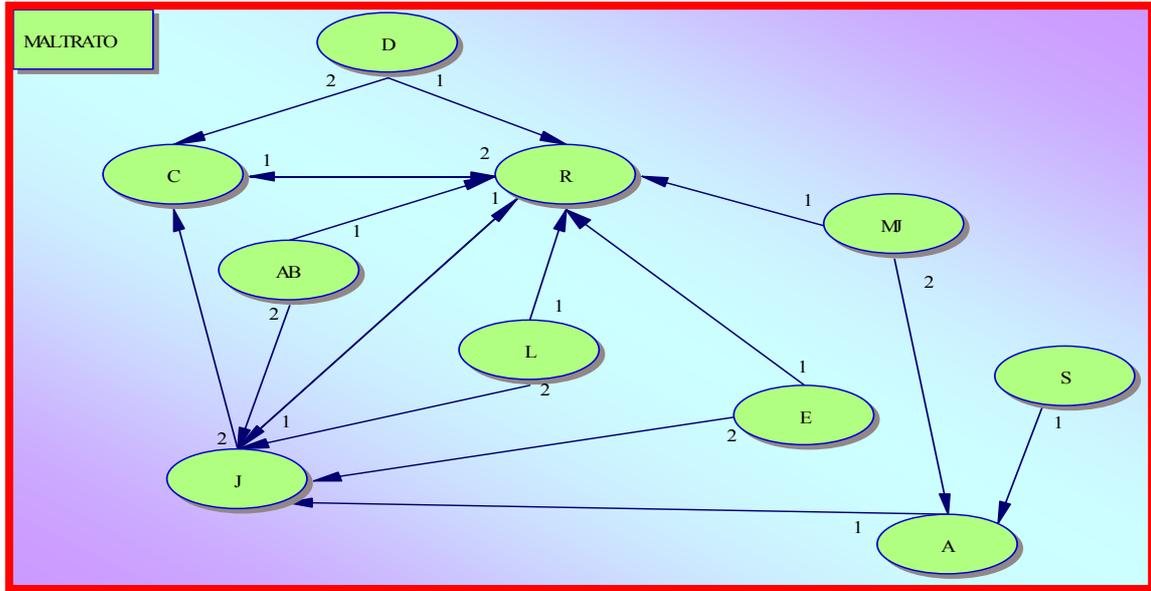
La característica fundamental del maltrato es el uso de la violencia, propositiva, repetitiva y cuya finalidad es causar dolor, generalmente producida como consecuencia de una conducta negativa, real o imaginaria, que ha cometido un niño/a, y que tiene como finalidad la venganza hacia un hecho particular. El maltrato tiende a ocurrir en situaciones de gran estrés, que hacen que toda la furia recaiga en el niño/a. Las personas que maltratan, a menudo, también tienen muy poca capacidad de controlar sus impulsos, lo cual impide que piensen en las consecuencias de sus actos.

En este apartado se pretende reconocer, a través de la pregunta ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros/as?, qué alumnado practica la violencia para resolver sus conflictos así como observar si existen cambios significativos tras la aplicación del programa de intervención, tanto el grupo 4º P como en el grupo 5º P.

7.1.- Maltrato Grupo 4º Primaria

➤ Ma MALTRATO Pretest

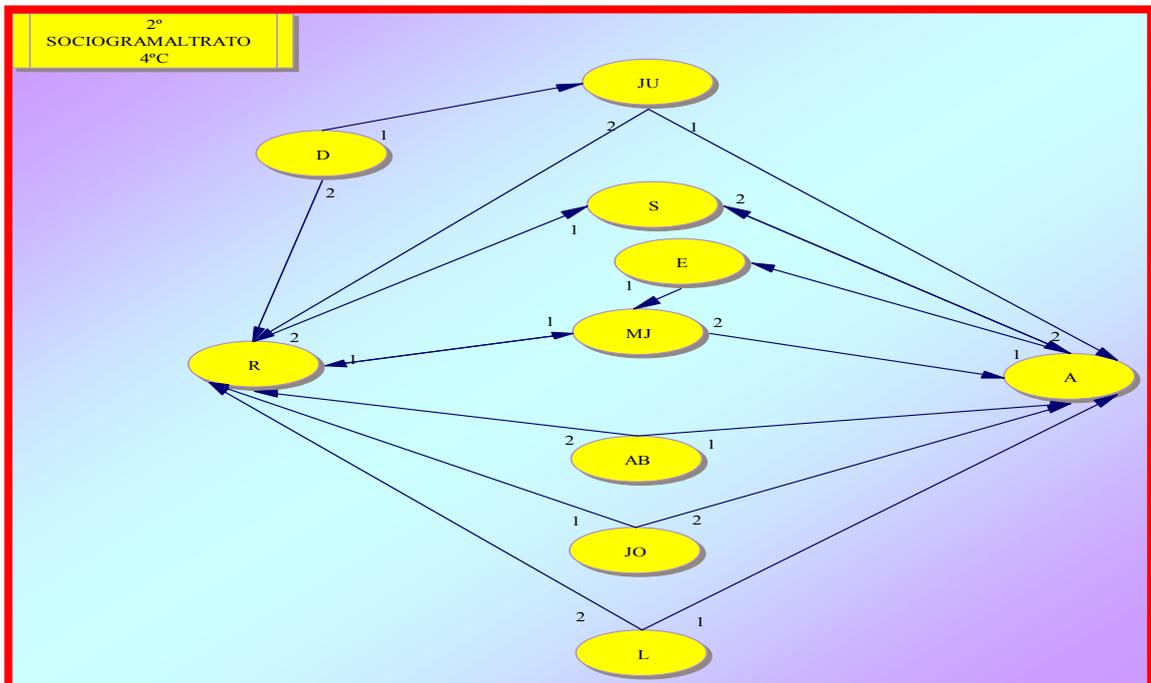
En el grupo 4º P el alumno que es considerado con mayoría como el que más molesta a los demás compañeros es R, sólo basta con observar el diagrama su puntuación es de 21, le sigue J con 12; C con 6 y A con 5, el resto su puntuación es de 0.



Ma. Maltrato Pretest 4º Curso

➤ **Ma MALTRATO Post**

En el postest del grupo 4ºP, R tiene la mayor puntuación de 17, le sigue A con 15, y posteriormente S con 4. J, Mj y E con una puntuación de 3. Tal y como puede apreciarse en el diagrama.

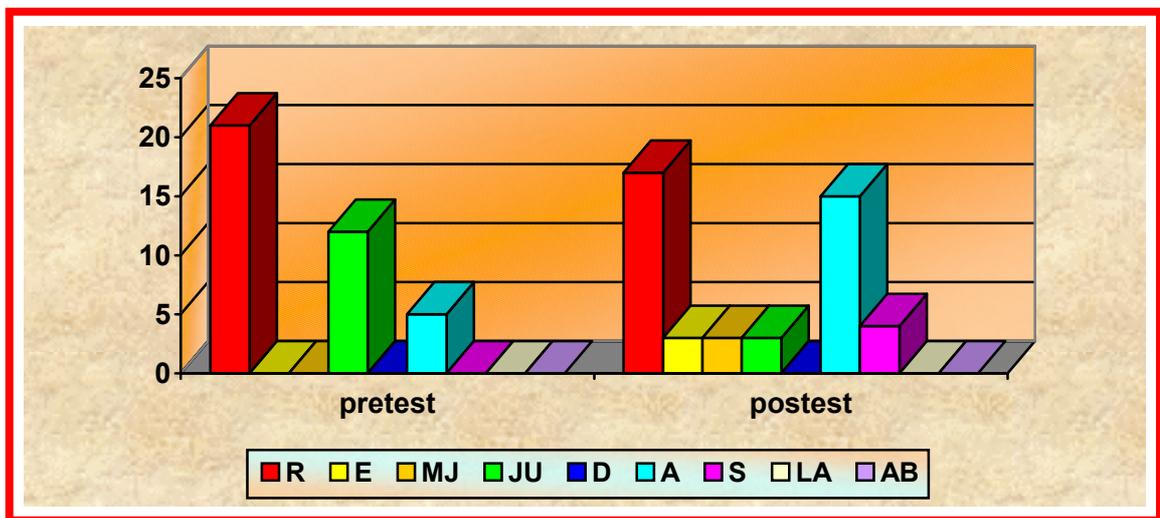


Ma. Maltrato Postest 4º Curso

➤ RESUMEN MALTRATO

Concretando los resultados del grupo 4º sobre el maltrato podemos decir que A aumenta considerablemente de 5 a 15, R y J disminuyen su puntuación en el postest que pasan de 21 a 17 y de 12 a 3 respectivamente.

Así como S, Mj, E aumentan de 0 con una puntuación de 3 en postest. El aumento y la disminución de las puntuaciones es equitativo, aunque si es destacable que se reducen las cotas máximas del maltrato siendo esta menor. Es preciso considerar que aspectos que el alumnado consideraba como habituales, tras llevar a cabo el programa, lo han considerado como maltrato, a ello se debe los aumentos de dichas puntuaciones observadas en el gráfico.

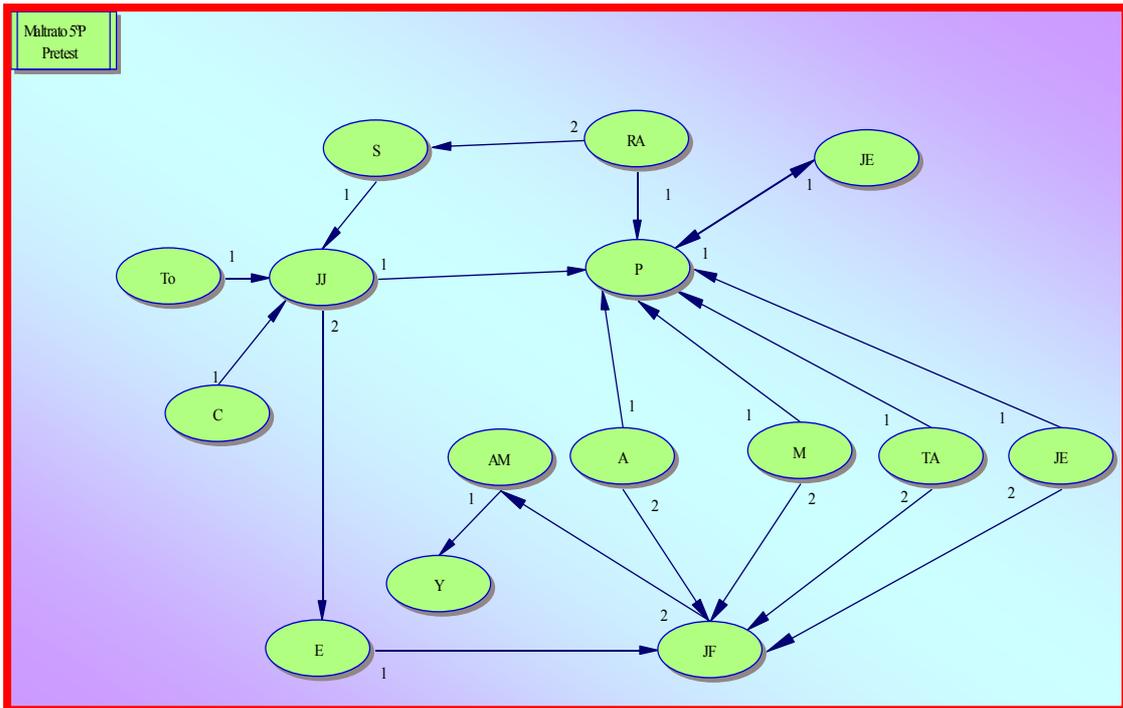


Resumen Maltrato 4º Curso

7.2.- Maltrato Grupo 5º Primaria

➤ Ma MALTRATO Pretest

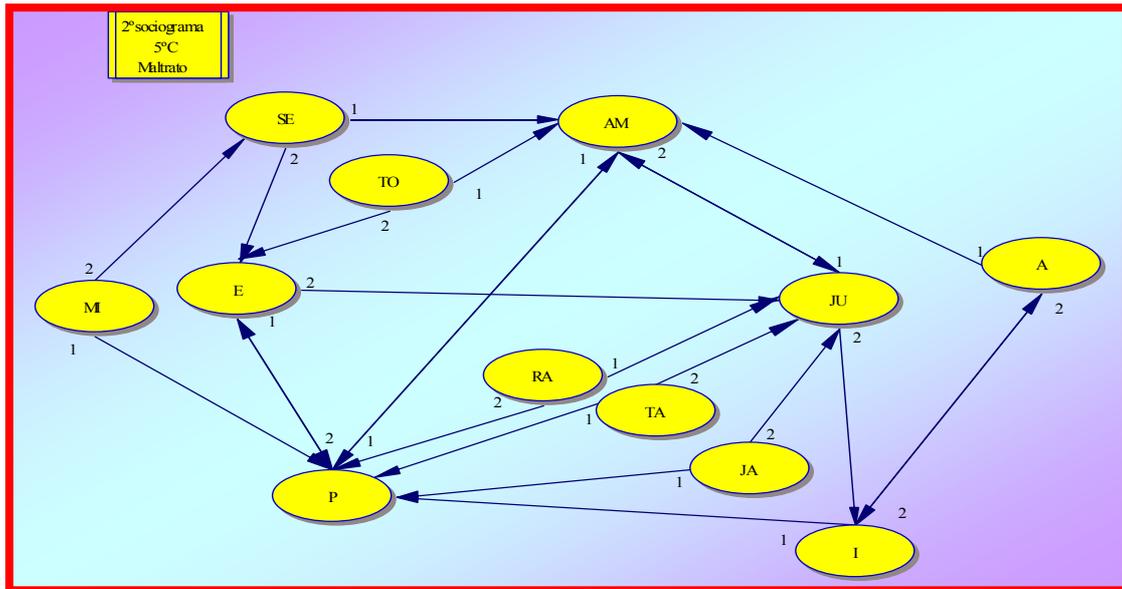
El alumnado considera que el alumno más conflictivo es P con una puntuación de 18, le sigue JF con una puntuación de 11, JJ con una puntuación de 9. Por la gran diferencia entre los valores máximos y mínimos se destaca que casi todos los compañeros opinan lo mismo de los alumnos más conflictivos. Es de destacar que P sea un líder, a la vez que el más conflictivo, pues todas las elecciones de sus compañeros/as en la gran mayoría van dirigidas a él como puede verse en el diagrama.



Ma Maltrato Pretest 5º Curso

➤ **Ma MALTRATO Post**

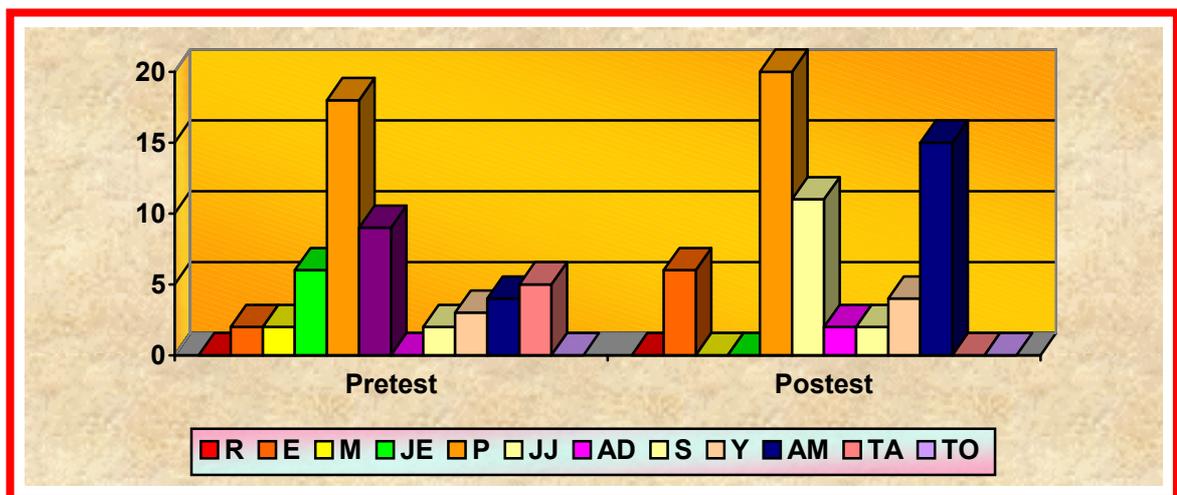
Muchos alumnos han considerado que las relaciones agresivas entre ellos habían disminuido muchísimo y que debían poner alguna persona en el formulario pero que en realidad apenas existían estas situaciones. P, AM y JJ son los de mayores puntuaciones, P con 20, AM con 15 y JJ con 11, el resto tienen índices muy bajos. En general por lo observado durante la ejecución del cuestionario los alumnos no justifican mucho estas elecciones. Dichas elecciones se ven representadas en el diagrama que sigue.



Ma Maltrato Postest 5º Curso

➤ RESUMEN MALTRATO

Para recapitular acerca del maltrato en el grupo 5ºP diremos que P aumenta su puntuación de 18 a 20 en el postest y JJ aumenta también de una puntuación de 9 a 11, AM pasa de 4 a 15 en el postest. Seis de los alumnos/as disminuyen en su puntuación o permanecen igual y los otros seis aumentan, así que podemos decir que los cambios están muy igualados. Estos cambios pueden ser debidos a considerar aspectos que consideraban habituales como situaciones de maltrato, es el caso del insulto.



Resumen Maltrato 5º Curso

8.- ORDEN DE LA AGRESIÓN

En este apartado se pretende desenmascarar las agresiones que se producen en el aula, para conocer que tipo de agresiones se producen en concreto, estas pueden ser maltrato físico, ocurre cuando alumno/a lastima intencionalmente a un niño/a y le provoca lesiones, tales como moretones, o fracturas de huesos. Algunas formas de maltrato son: golpear, patear, empujar, morder, dar puñetazos, arrojar objetos o usar cualquier otro tipo de violencia física. En algunos casos, ni siquiera es necesaria una lesión visible para que una acción se califique como maltrato físico.

El maltrato emocional es mas sutil, pero no menos doloroso, su característica principal es provocar malestar (dolor) emocional, existen dos modalidades fundamentales, la activa, que humilla y degrada al niño produciéndole sentimientos de desesperanza, inseguridad, y pobre autoestima, esta se manifiesta por insultos o apodos desagradables. La segunda modalidad es la pasiva, aparece la intolerancia bajo la forma del sarcasmo, el señalamiento atroz del defecto, la sentencia descarnada, el chiste audaz, el gesto de impaciencia, un no rotundo, el desamor, la indiferencia, el desinterés por el niño/a, el rechazo, ésta, aún que poco reconocida como maltrato, puede generar en depresión.

8.1.- Orden de la Agresión Grupo 4º Primaria

➤ ORDEN DE LA AGRESIÓN Pretest

El insulto se considera como el modo de agresión más dado en el alumnado durante el pretest en el grupo 4º P, le sigue en segundo lugar el rechazo, en tercer lugar el maltrato físico y en cuarto y último lugar otros tipos de agresiones

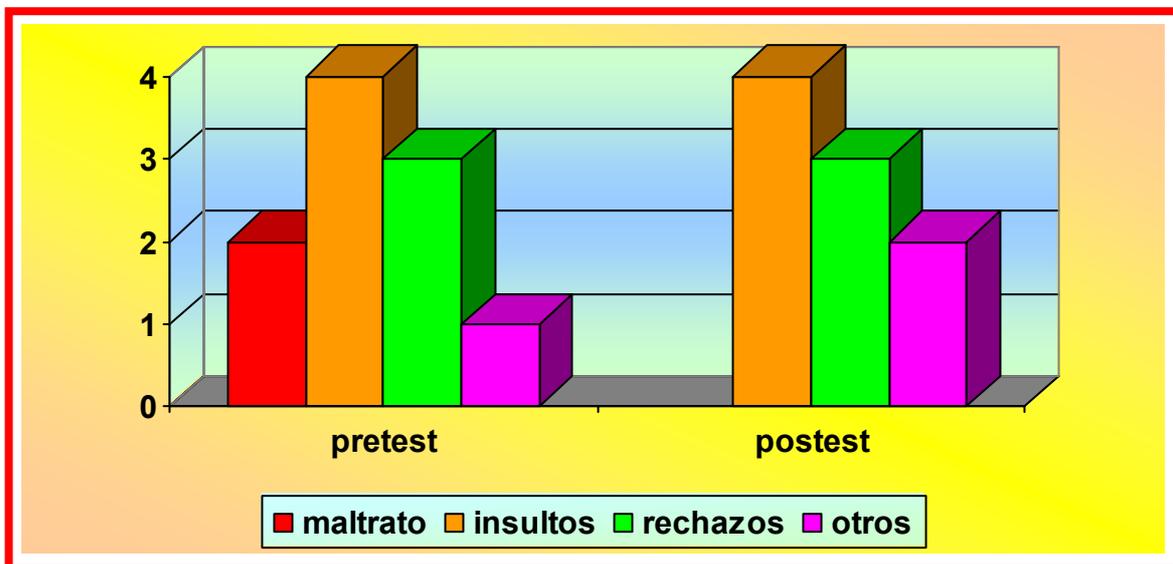
➤ Orden de agresión Post

En primer lugar destacan los insultos, en segundo lugar destaca el rechazo, en tercero el rechazo también y en cuarto y último lugar otras formas.

➤ RESUMEN DE AGRESIÓN

Aunque se mantienen los índices de agresión, existe un cambio concluyente en el postest ya que se extingue el maltrato como aspecto más grave de agresión, tal y como se aprecia en el gráfico el índice de otros como

agresión aumenta, quizás por el aumento de conocimiento de los alumnos/as tras el programa, el aprender a reconocer otras conductas como modos de agresión puede haber influenciado en los resultados.



Resumen Orden de la Agresión 4º Curso

8.2.- Orden de la Agresión Grupo 5º Primaria

➤ ORDEN DE LA AGRESIÓN Pretest

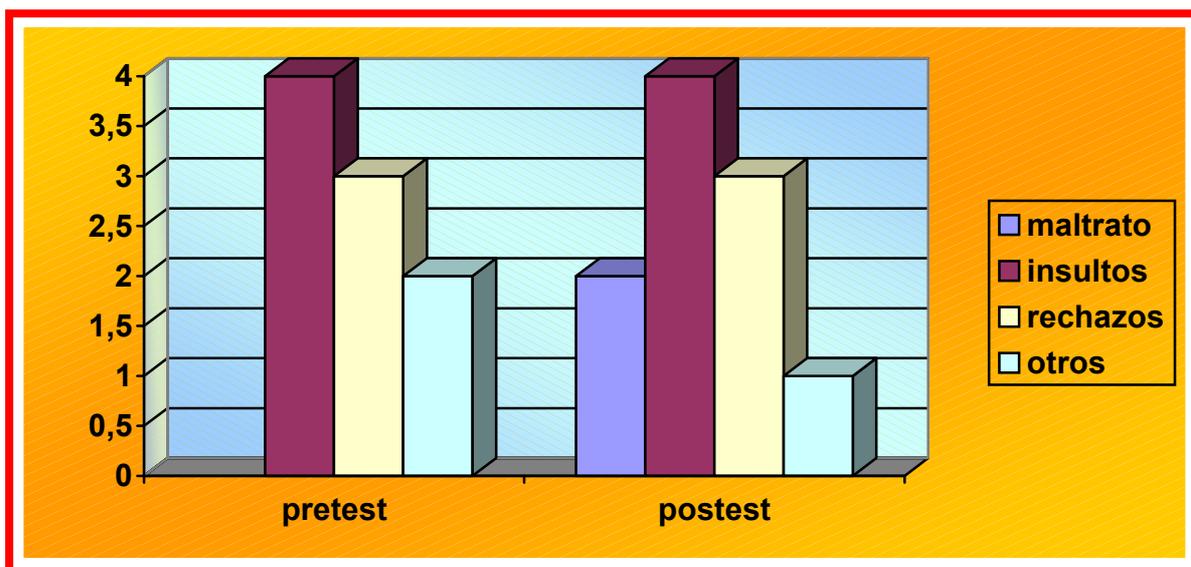
En primer lugar el grupo 5º P consideran al insulto en el pretest como el primer agente de agresión, en segundo lugar vuelve a repetirse el insulto, en tercer lugar el rechazo y en cuarto otras formas. Por no destacarse el maltrato físico en ningún orden se puede decir que el alumnado considera que en el grupo las agresiones son en su mayoría verbales.

➤ Orden de agresión Post

El orden que los alumnos/as destacan es en primer lugar con una frecuencia mayor el Insulto, aunque con una diferencia mínima destacan también el rechazo, en segundo lugar vuelven a destacar el insulto y con otra diferencia mínima el rechazo y el maltrato, en tercer lugar destaca el maltrato y en último lugar otras formas.

➤ RESUMEN DE AGRESIÓN

Recopilando los datos anteriores podemos decir que el orden de agresión en el grupo 5º P destacó el insulto en primer lugar seguido del rechazo y el maltrato son los aspectos más considerados en el postest. El orden de las agresiones permanece estable sin cambios en el postest y aparece el maltrato como aspecto a destacar, todos ellos aspectos que pueden verse representados en la siguiente gráfica.



Resumen Orden de la Agresión 5º Curso

9.- FRECUENCIA

El número de repeticiones en el cual se producen las agresiones es un factor determinante que agrava en algunos casos las manifestaciones violentas que se producen en las relaciones entre iguales, una agresión leve que se produce reiteradamente puede equipararse en gravedad a un solo acontecimiento más grave. En este apartado se pretende dar a conocer cual es la frecuencia en la cual se producen dichas manifestaciones negativas, el alumnado manifestó su opinión a través de la siguiente pregunta:

Señala una sola respuesta con una cruz, con qué frecuencia ocurren las agresiones

Todos los días..... 1-2 veces por semana.... Rara vez..... Nunca.....

El alumnado debía marcar la respuesta que considerara como más acertada y a partir de aquí se obtuvo el siguiente análisis tanto del grupo 4º P como del grupo 5º P.

9.1.- Frecuencia Grupo 4º Primaria

➤ FRECUENCIA Pretest

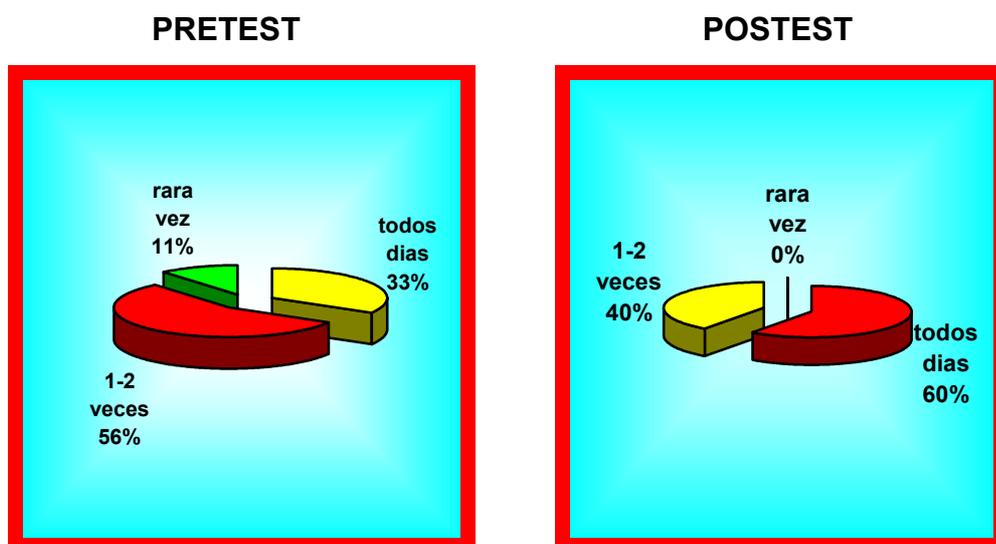
El 55.5% opina que las agresiones se dan 1-2 veces por semana, el 33,3% consideran que se dan todos los días, el 11,1% que se da rara vez y en igual proporción no contesta. Por tanto el alumnado considera que las agresiones se dan 1-2 veces por semana.

➤ Frecuencia Post

Con un 60% eligen que la frecuencia de las actuaciones son diarias, le siguen con un 40% la frecuencia de 1-2 veces por semana.

➤ RESUMEN de la frecuencia

Según el alumnado aumenta la frecuencia de agresión, pasa del pretest en todos los días en un 33%, 60% disminuyen las frecuencias de 1-2 veces por semana de 40% a 56% en el postest así como rara vez de 11% a 0%. Por el gráfico podemos asegurar que las agresiones aumentan en frecuencia en el postest quizás porque reconocen más aspectos violentos que antes no daban importancia.



Frecuencia de las Agresiones 4º Curso

9.2.- Frecuencia Grupo 5º Primaria

➤ FRECUENCIA Pretest

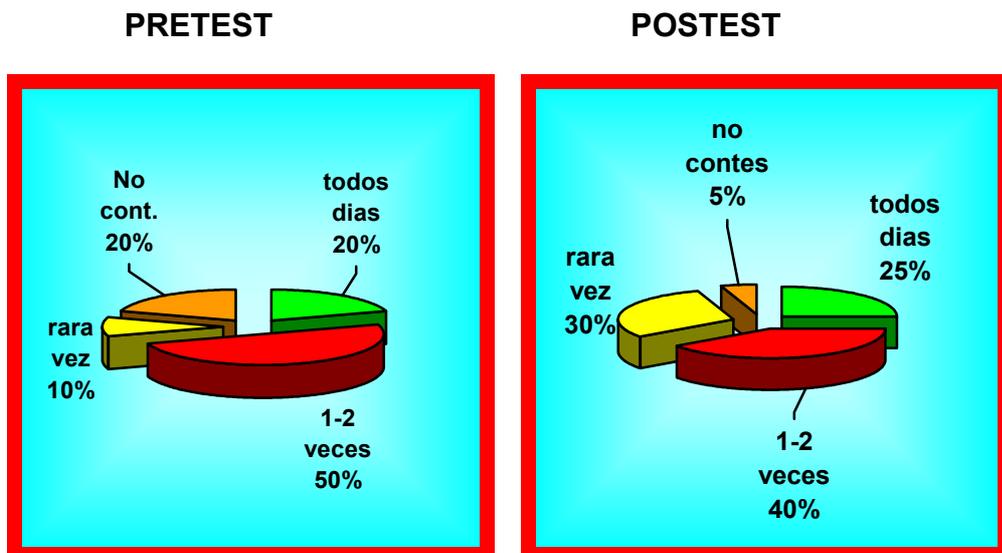
Consideran que las relaciones agresivas se dan mayoritariamente una o dos veces a la semana en un porcentaje del 50%, le sigue todos los días con un porcentaje del 20%, a su vez el valor nunca con un 10%, así como no saben no contestan con un 20%. Por lo que destacamos que el alumnado considera que las agresiones en el aula no se dan con mucha frecuencia.

➤ FRECUENCIA Postest

Con una frecuencia de 40% los alumnos consideran que las agresiones se realizan 1 o 2 veces por semana, 30% destaca que los acontecimientos se producen rara vez y por último con un 25% consideran que se producen todos los días, por tanto los alumnos consideran que las relaciones son positivas entre ellos. No contesta un 5%.

➤ RESUMEN de la Frecuencia

El 70% que se centraba fundamentalmente en los aspectos de frecuencia de 1-2 veces por semana y todos los días en el postest se centra en 1-2 veces por semana y rara vez, por lo que podemos decir que en general se ha disminuido la frecuencia en las agresiones, tal y como especifican los gráficos.



Frecuencia de las Agresiones 5º Curso

10.- GRAVEDAD

La gravedad de las actuaciones es otro factor determinante, es necesario conocer qué opina el alumnado a cerca de la gravedad de las conductas que se producen en el aula, para contrastar dicha información con la realidad. Para analizar este aspecto se le cuestionó a los alumnos/as la siguiente pregunta ¿Crees que estas situaciones son graves? Poco o nada..... Regular..... Bastante..... Mucho..., las respuestas se va a especificar a continuación tanto para el grupo 4ºP como para el grupo5ºP

10.1.- Gravedad Grupo 4º Primaria

➤ GRAVEDAD Pretest

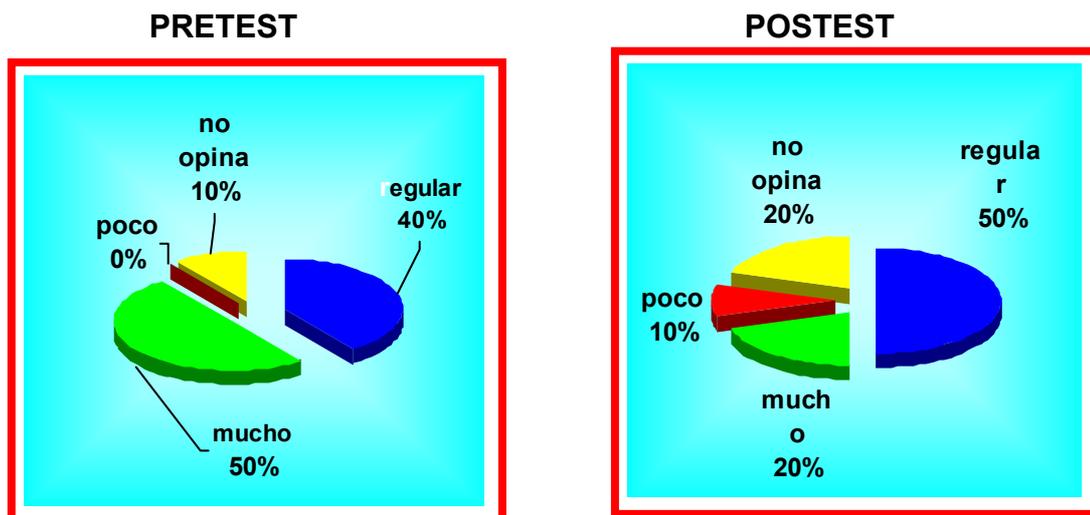
El 50 % del alumnado considera que es regular la gravedad de la situación en el pretest y el 40 % opina que es muy grave, el 10% restante no opina. Las puntuaciones andan muy igualadas con respecto a ser regular a muy grave.

➤ GRAVEDAD Post

La gravedad de las actuaciones son regular para un 50% del alumnado, le siguen con igual puntuación de bastante y mucho con una puntuación de 20% de alumnado y por último con un 10% eligen poco.

➤ RESUMEN DE LA GRAVEDAD

Como podemos visualizar en los gráficos, la gravedad es considerada menor, el valor mucho baja de un 50% a 20%, así como el valor regular aumenta de un 40% a un 50% al igual que el valor poco que aumenta del 0% al 10%. Por lo que concluimos que disminuye el valor mucho o muy grave y aumentan el resto de valores en el postest. Por lo que concluimos que los alumnos/as cometen actos de menor gravedad.



Resumen de la Gravedad 4º Curso

10.2.- Gravedad Grupo 5º Primaria

➤ GRAVEDAD Pretest

Con respecto a la gravedad de los actos consideran en un 35% que es poco grave, en un 20% que es regular, en un 10% mucho y en un no saben no contestan un 35%. Por lo que destacamos que consideran que las agresiones son poco graves.

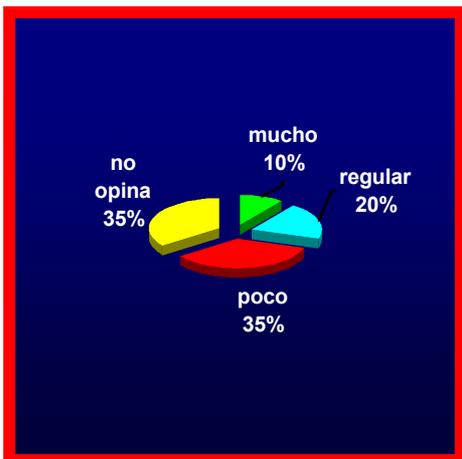
➤ GRAVEDAD Postest

Con igual puntuación con un 40% destacan que la gravedad es bastante o muy grave, posteriormente con un 10% consideran que es poco o regular la gravedad. Por tanto los alumnos consideran de gravedad moderada o muy grave los acontecimientos que aun se suceden.

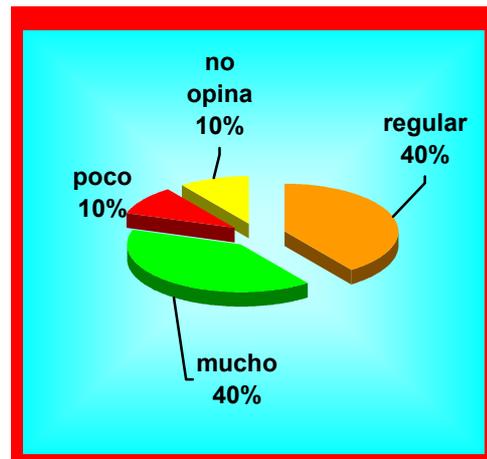
➤ RESUMEN DE LA GRAVEDAD

Consideran más graves las actuaciones por tener mayor tanto por ciento en el postest, aumentan los que opinan regular en el postest y hay mayor participación por parte de los alumnos/as en este apartado, tal y como puede observarse en los gráficos presentados.

PRETEST



POSTEST



Resumen de la Gravedad 5º Curso

• **CUADRO COMPARATIVO PRETEST- POSTEST 4º P**

A continuación presentaremos un cuadro comparativo de los índices de cada ítem analizado tanto en el pretest como en el postest, para el grupo 4º de primaria y finalizaremos el análisis con un resumen de todos los apartados para dicho grupo.

IND.	Pretest										Postest									
	R	E	MJ	JU	D	A	S	LA	AB	C	R	E	MJ	JU	D	A	S	LA	AB	JO
Sp	0	0	11	5	9	7	7	7	0	2	7	2	12	5	0	11	4	3	3	0
Sp/N -1	0	0	1.2	0.5	1	0.7	0.7	0.7	0	0.2	0.7	0.2	1.2	0.5	0	1.1	0.4	0.3	0.3	0
Sn	16	3	0	12	2	6	2	0	0	9	12	8	3	2	0	2	0	2	0	15
Sn/N -1	1.7	0.3	0	1.3	0.2	0.6	0.2	0	0	1	1.2	0.8	0.3	0.2	0	0.2	0	0.2	0	1.5
Rp	2	0	5	5	6	5	3	2	0	0	4	0	3	5	0	6	5	2	3	3
Afp	4	0	10	5	0	9	7	2	3	3	2	0	8	8	11	8	5	4	0	4
Rpn	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	3	0	0	4	2	0	0	3
Afn	16	3	0	10	4	6	4	3	0	4	18	2	3	0	6	6	5	2	0	6
Ma	21	0	0	12	0	5	0	0	0	6	17	3	3	3	0	15	4	0	0	0
Or	in	In	In	O	In	Mf	O	Re	In	In	1M	1I	1I	1I	1I	1M	1M	1I	1I	1R
	mf	Mf	Re	Re	Re	In	Re	In	Re	Re	2I	2M	2M	2º	2R	2R	2I	2R	2R	2M
	re	Re	O	In	Mf	Re	Mf	Mf	Mf	O	3- R	3R	3R	3R	3O	3I	3R	3M	3M	3I
	o	o	mf	mf	o	o	in	o	O	mf	4- O	4O	4O	4M	4M	4O	4O	4O	4O	4O
Fre	1-2	1-2	to do	1-2	to do	1-2	1-2	to do		rar a	1-2	1-2	1-2	TO	1-2	TO	TO	TO	TO	TO
Gra		reg	re g	m u	re g	m u	m u	re g	re g	m u	M U	RE	RE	RE	PO	BA	M U	RE	RE	BA

Sp LIDERAZGO	Afp AFINIDAD POSITIVA	Afn AFINIDAD NEGATIVA	Ma MALTRATO
Sn RECHAZO	Rp RECIPROCIDAD POSITIVA	Rpn RECIPROCIDAD NEGATIVA	
Fre FRECUENCIA		Or ORDEN AGRESIÓN	
Gra GRAVEDAD			

Cuadro V.2.- Comparativo pretest- postest.
Los alumno/as Jo y C no pueden realizarse la comparativa por ausentarse en una de las dos pruebas.

• **RESUMEN FINAL (GRUPO 4º P)**

- EL LIDERAZGO HA VARIADO DE ESTAR MÁS CENTRALIZADO EN EL PRETEST A ESTAR MÁS COMPARTIDO ENTRE LOS COMPAÑEROS/AS EN EL POSTEST.
- EL RECHAZO EN GENERAL DISMINUYE EN EL POSTEST A LO QUE ESTABLECÍA EL PRETEST.
- EXISTE UN AUMENTO Y DISMINUCIÓN EN AFINIDAD POSITIVA DE MANERA EQUITATIVA DE LA MITAD LOS COMPAÑEROS/AS.
- AUMENTAN LAS RELACIONES RECÍPROCAS POSITIVAS.
- EN EL POSTEST DISMINUYE LAS COTAS DE AFINIDAD NEGATIVA EN EL GRUPO.
- LAS RELACIONES RECÍPROCAS NEGATIVAS DEJAN DE EXISTIR PRÁCTICAMENTE EN EL POSTEST.
- EN EL MALTRATO EL AUMENTO Y LA DISMINUCIÓN DE LAS PUNTACIONES ES EQUITATIVO, AUNQUE SÍ ES DESTACABLE QUE SE REDUCE LA COTA MÁXIMA DEL MALTRATO SIENDO ESTA MENOR.
- EN EL ORDEN DE AGRESIÓN LOS ÚNICOS CAMBIOS QUE SE APRECIAN SON EL AUMENTO DE LOS OTROS COMO OPCIÓN DE AGRESIÓN Y LA EXTINCIÓN DE LA PUNTUACIÓN DEL MALTRATO.
- LAS AGRESIONES AUMENTAN EN FRECUENCIA EN EL POSTEST, QUIZÁS PORQUE RECONOCEN MÁS ASPECTOS VIOLENTOS QUE ANTES NO DABAN IMPORTANCIA.
- LA GRAVEDAD DISMINUYE EN EL POSTEST POR LO QUE CONCLUIMOS QUE PUEDEN QUE LOS ALUMNOS/AS COMETAN ACTOS DE MENOR GRAVEDAD.

Cuadro V.3.- RESUMEN FINAL (Grupo 4º P)

CUADRO COMPARATIVO PRETEST- POSTEST 5º P.

A continuación se presenta un cuadro comparativo de los resultados del grupo 5º y posteriormente realizaremos un resumen de los aspectos mas destacados

INDICE	R	E	M	JE	P	JJ	AD	S	Y	JF	AM	C	TA	TO
Sp Pre	5	6	9	2	9	0	5	7	0	4	6	5	7	5
Sp Pos	4	3	5	3	9	0	5	6	4	-	6	-	8	5
Sp/N-1	0.38	0.46	0.69	0.15	0.69	0	0.38	0.53	0	0.30	0.46	0.38	0.53	0.38
Sp/N-1	0.36	0.27	0.45	0.27	0.81	0	0.45	0.54	0.36	-	0.54	-	0.72	0.45
Sn	3	14	0	8	5	5	2	2	19	3	3	0	4	0
Sn	0	19	0	13	9	13	5	0	2	-	0	-	0	0
Sn/N-1	0.23	1.07	0	0.61	0.38	0.38	0.15	0.15	1.46	0.23	0.23	0	0.30	0
Sn/N-1	0	1.72	0	1.18	0.81	1.18	0.45	0	0.18	-	0	-	0	0
Rp	0	6	5	3	6	0	4	5	2	4	6	6	4	3
Rp	2	3	2	5	6	2	6	2	2	-	3	-	5	0
Afp	2	9	7	3	9	0	4	7	4	4	6	6	4	6
Afp	9	6	2	5	10	2	9	2	2	-	6	-	5	2
Ma	0	2	2	6	18	9	0	2	3	11	4	3	5	0
Ma	0	6	0	0	20	11	2	2	4	-	15	-	0	0
Orden Agre.	1-I	1-O	1-I	1-I	1-R	1-R		1-M	1-M	1-I	1-M	1-I	1-R	1-O
	2-M	2-R	2-M	2-M	2-I	2-I		2-R	2-I	2-M	2-I	2-M	2-I	2-I
	3-R	3-I	3-O	3-R	3-M	3-O		3-O	3-R	3-R	3-R	3-R	3-M	3-M
	4-O	4-M	4-R	4-O	4-O	4-M		4-I	4-O	4-O	4-O	4-O	4-O	4-R
Orden Agre.	-	1-I	1-R	1-R	1-I	1-I	1-I	1-R	1-R	-	1-I	-	1-I	1-R
			2-I	2-M				2-I	2-I		2-R		2-R	2-M
			3-M	3-I				3-M	3-M		3-M		3-M	3-I
			4-O	4-O				4-O	4-O		4-O		4-O	4-O
Fre	1-2	TO	1-2	1-2	1-2		1-2	TO	NU	1-2		1-2	TO	1-2
Fre	to	1-2	to	ra	ra	1-2	1-2	Ra	1-2	-	1-2	-	to	to
Gra	0.38	0.46	0.69	0.15	0.69	0	0.38	0.53	0	0.30	0.46	0.38	0.53	0.38
Gra	MU	MU	BA	BA	RE	PO	BA	MU	MU	-	BA	-	MU	BA
Afn	3	10	2	2	13	12	4	2	7	8	3	0	0	0
Afn	2	15	0	0	9	5	9	2	5	-	0	-	3	4
Rpn	0	2	0	0	2	2	0	0	2	3	0	0	2	0
Rpn	0	6	0	3	3	2	2	2	3	-	0	-	3	2
Pretest	Postest													
Sp LIDERAZGO	Afp AFINIDAD POSITIVA				Afn AFINIDAD NEGATIVA				Ma MALTRATO					
Sn RECHAZO	Rp RECIPROCIDAD POSITIVA				Rpn RECIPROCIDAD NEGATIVA				Orden Agresión					
Frecuencia	Gravedad													

JF y C no pueden ser comparados por no tener puntuaciones en el postest.

Cuadro V.4.- Cuadro Comparativo Pretest- Postest 5º P

• **RESUMEN FINAL (GRUPO 5º P)**

- SALVO ALGUNAS EXCEPCIONES, EL **LIDERAZGO** BIEN SE MANTIENE LAS PUNTUACIONES O TIENDEN A SUAVIZARSE, POR LO QUE DIRÍAMOS QUE EL **LIDERAZGO** PARECE COMPARTIRSE AL VER AUMENTOS COMO LOS DE ALGUNOS ALUMNOS/AS QUE TENÍAN PUNTACIÓN 0.
- SON MENOS LOS RECHAZADOS EN EL POSTEST, PERO EL **RECHAZO** ES MAYOR, AUNQUE SI SE PUEDE OBSERVAR UN CLARO DESCENSO EN PUNTACIÓN DE UNA ALUMNA DE SER LA MAS RECHAZADA A NO SERLO.
- CINCO ALUMNOS/AS AUMENTAN SU **AFINIDAD POSITIVA** EN EL POSTEST Y NINGÚN ALUMNO/A TIENE AFINIDAD 0 COMO OCURRÍA EN EL PRETEST. POR LO QUE PODEMOS DECIR QUE LA AFINIDAD POSITIVA HA AUMENTADO EN EL POSTEST Y LAS RELACIONES SOCIALES HAN MEJORADO LEVEMENTE.
- EN GENERAL LAS PUNTUACIONES AUMENTAN Y DISMINUYEN EN IGUAL NÚMERO EN EL POSTEST, POR LO QUE DIREMOS QUE **RECIPROCIDAD POSITIVA** ES PROPORCIONAL.
- LOS ÍNDICES DE **AFINIDAD NEGATIVA** SE HAN REDUCIDO EN EL POSTEST.
- HAY UN AUMENTO EN **RECIPROCIDAD NEGATIVA** ENTRE LOS ALUMNOS/AS.
- LOS CAMBIOS EN LAS PUNTUACIONES DE **MALTRATO** EN EL POSTEST ESTÁN MUY IGUALADOS. ESTOS CAMBIOS PUEDEN SER DEBIDOS A CONSIDERAR COMO GRAVES SITUACIONES HABITUALES, COMO ES EL CASO DEL INSULTO.
- LA **FRECUENCIA** DE LAS AGRESIONES HA DISMINUIDO EN EL POSTEST.
- EL **ORDEN DE AGRESIÓN** CONSIDERAN LAS ACTUACIONES MÁS GRAVES EN EL POSTEST, AUMENTAN LOS QUE OPINAN REGULAR EN EL POSTEST Y HAY MAYOR PARTICIPACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS/AS EN ESTE APARTADO.
- EL ÍNDICE DE **GRAVEDAD** VARÍA AUMENTANDO EN CASOS AISLADOS Y REDUCIÉNDOSE EN LA MITAD DE LOS ALUMNOS/AS A UNA PUNTUACIÓN DE 0.

Cuadro V.5.- Resumen Final (Grupo 5º P)

RESUMEN FINAL DEL SOCIOGRAMA DE LOS DOS GRUPOS pretest-postest

4º Curso	5º Curso
- El liderazgo más compartido	- El liderazgo más compartido
- El rechazo en general disminuye.	- Son menos los rechazados en el postest, pero el rechazo es mayor.
- Afinidad positiva es equitativa, el aumento y la disminución es igual	- Afinidad positiva ha aumentado
- Aumentan las relaciones recíprocas positivas.	Reciprocidad positiva es proporcional. aumentan y disminuyen en igual número.
- Afinidad negativa disminuye	Afinidad negativa disminuye
- Las relaciones recíprocas negativas aumentan en el postest.	Hay un aumento en reciprocidad negativa entre los alumnos/as.
- El maltrato es equitativo igual aumentos que disminuciones en la puntuación	El maltrato está muy igualado en el postest.
- La frecuencia de las agresiones aumentan en el postest, el alumnado considera más acciones como violentas.	- La frecuencia de las agresiones ha disminuido en el postest.
- El orden de agresión del maltrato físico desaparece. El insulto se considera como el modo de agresión más dado en el alumnado, le sigue en segundo lugar el rechazo posteriormente los otros.	- El orden de agresión del insulto en primer lugar, seguido del rechazo y el maltrato son los aspectos más considerados en el postest. El orden de las agresiones permanece estable sin cambios en el postest y aparece el maltrato como aspecto a destacar.
- Disminuye la gravedad de los actos.	- Con respecto a la gravedad consideran más graves las actuaciones, aumentan los que opinan regular en el postest y hay mayor participación por parte de los alumnos/as en este apartado.

Cuadro V. 6.- Resumen comparativo de los Sociogramas de 4º y 5º Cursos

- **Resúmenes generales sociograma**

Por los resultados podemos observar que tanto en el grupo de 4º como el de 5º curso hay cambios en las relaciones sociales y estos son de mejora. Por todo ello podemos concluir que si existen cambios sociales positivos en los grupos del antes al después de la puesta en práctica del programa de Educación Física para la mejora de las relaciones sociales y valores personales

Resumen 5º Curso pretest

El grupo tiene tres grupos claramente marcados separados por sexos, los grupos de los chicos tienen unas relaciones muy cerradas y recíprocas entre ellos dejando de un lado a JJ que no es aceptado por el grupo. En el grupo de las chicas solo hay un trío cuyas relaciones son recíprocas, el de TA, MI y AM. Los alumnos líderes son P y MI y los rechazados son tres chicas principalmente Y, E y JE. Las relaciones positivas del alumnado son muy claras es curioso como E siendo rechazada es una de las líderes de afinidad positiva y reciprocidad con el grupo. Con respecto a las relaciones negativas están centradas en P y E es curioso que P siendo líder su afinidad negativa sea tan grande, quizás porque el grupo considera que no pueden acceder a él pero lo admiran, también es curioso que si E es rechazada sea líder en relaciones positivas y negativas.

Es curioso que Y sea la más rechazada de la clase pero sus relaciones negativas no destacan así como las positivas tampoco. Nadie de su grupo clase la elige como amiga, por tanto Y así como JJ no están integrados en el grupo.

Los alumnos considerados como conflictivos en el grupo son tres chicos, es de destacar que las puntuaciones han sido muy altas por lo que el grupo en general piensa lo mismo. Es de destacar que P siendo un líder sea considerado el más conflictivo por sus compañeros seguido de JF y JJ en tercer lugar.

Resumen 5º Curso posttest

El líder con mayor puntuación es P, que es a su vez el tercero más rechazado, el de mayor índice de afinidad positiva y de relaciones recíprocas, es el segundo en afinidad negativa y el de mayor índice en el maltrato. Por tanto se puede decir que P no es un líder total, no a todo el mundo le cae bien quizá por su índice tan alto de maltrato aunque es de destacar que el alumnado no sabía a quien escoger en este apartado y se le ha planteado la posibilidad de escoger a alguien.

Existen dos grupos claramente marcados entre chicos y chicas, el grupo de los chicos que mantienen un poco al margen a Ju, y el grupo de las chicas que podría subdividirse en dos grupos uno el de Ta, R, Mi y AM y otro el de E, Y y JA, aunque ahora Y esta integrada en el segundo grupo aunque elige y prefiere al primero pero ya ha pasado de ser la más rechazada del grupo a estar integrada, ahora es E la que ha sido desplazada del grupo, ella y Ja quizá por sus dificultades motrices no sean elegidas en esta asignatura.

Con respeto al maltrato han escogido a dos chicos y una chica, P y JJ y a AM. AD se incorporo tarde al grupo pero ha conseguido adaptarse.

Los alumnos en general eligen el insulto y el rechazo como los aspectos más dados en el grupo por lo que el maltrato físico se queda a un lado. Consideran que la frecuencia de las agresiones son de 1-2 veces por semana, en el caso de ser insulto, las agresiones no son muy frecuentes. Destaca la gravedad que desde sus puntos de vista creen que es bastante o muy grave.

Resumen 4º Curso posttest

La líder indiscutible del grupo es MJ, le sigue D. El alumno más rechazado es R que coincide con el considerado que arremete más con sus compañeros y el que mayor afinidad negativa tiene, le sigue J como otro alumno desplazado del grupo.

El alumno que mejor se lleva con el resto del grupo es D. AB y E son alumnas que aunque no están directamente rechazadas por el grupo se encuentran desplazadas, pues no las tienen en cuenta ni para relaciones positivas ni para las negativas.

Se puede apreciar una clara diferencia entre las relaciones de chicos y chicas, las relaciones están fuertemente marcadas por la condición del sexo hay dos grupos claros, el de los chicos y el de las chicas respectivamente. En cambio para la afinidad positiva ya no existen distinción de sexos, en general piensan que un chico o una chica podría elegirlo a él o ella.

Con respecto a quienes son más agresivos, las chicas eligen sólo a los chicos y éstos se eligen entre sí, casi todos apuntan a R, es muy probable que la dificultad para socializarse que tenga este alumno venga como consecuencia de este tipo de conductas agresivas.

CAPITULO VI

EVIDENCIAS CUALITATIVAS:

**1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL
DIARIO DE LA PROFESORA**

**2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE
LAS ENTREVISTAS EN GRUPO.**

CAPITULO VI.1.

**EVIDENCIAS CUALITATIVAS: 1.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL
DIARIO DE LA PROFESORA**

CAPÍTULO VI. 1.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- EL ENTORNO FAMILIAR
- 1.2.- EL ENTORNO ESCOLAR
- 1.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO

2.- ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE

- 2.1.- IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS
- 2.2.- VIOLENCIA ESCOLAR
- 2.3.- PROTAGONISMO
- 2.4.- LA MOTIVACIÓN
- 2.5.- COMPETITIVIDAD

3.- SUBGRUPOS O GRUPO DE CLASE

- 3.1.- FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE
- 3.2.- MOTIVACIONES COLECTIVAS
- 3.3.- JUEGOS COOPERATIVOS

4.- PROFESORA

- 4.1.- SOBRE ALGUNOS ALUMNOS TRATADOS INDIVIDUALMENTE
- 4.2.- ANTE EL GRUPO CLASE
- 4.3.- REFLEXION ACCION
- 4.4.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE
- 4.5.- ANTE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS VALORES

5.- HABILIDADES SOCIALES, TRANSVERSALIDAD Y VALORES

- 5.1.- RESPETO
- 5.2.- ASERTIVIDAD/OLERANCIA/COMPAÑERISMO
- 5.3.- RESPONSABILIDAD
- 5.3.- ALEGRÍA
- 5.4.- COEDUCACIÓN
- 5.5.- AUTOESTIMA

6.- CURRÍCULO

- 6.1.- LOS OBJETIVOS
- 6.2.- LOS CONTENIDOS
- 6.3.- ACTIVIDADES, TAREAS

6.4.- METODOLOGÍA

6.5.- EVALUACIÓN

7. - REGLAS Y NORMAS

7.1.- EL PACTO SOCIAL

7.2.- EL RESTABLECIMIENTO DE LA NORMA

“Esfuerzo, hábito y método han sido, durante siglos, las claves para entender que es menester haber aprendido mucho para llegar a saber un poco”.
MONTESQUIEU

Para realizar el análisis del Diario de la Profesora llevado a cabo a lo largo de la puesta en práctica de nuestro trabajo, desarrollado para la mejora de las habilidades sociales como aspectos de la vida de relación del alumnado, así como para un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercuta, en un mejor comportamiento en las clases de Educación Física, en el resto de las clases y en su vida cotidiana, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de los campos utilizados en el Diario (Alumnado considerado de manera individual, Grupo clase, Profesora, Habilidades Sociales, Currículo, Contexto y Valores) por separado; aunque el último, relativo a Valores lo integramos dentro de los que corresponda de los señalados con anterioridad, ya que los comentarios que se realizan en este campo van referidos a los cuatro valores de referencia (Responsabilidad, Respeto, Autoestima y Amistad) en cada sesión analizada. Cuando realizamos el análisis de cada apartado en campos, estos a su vez también lo hemos dividido en subcampos, y estos en categorías para ordenarlo de una forma más sistemática. Y en estas categorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o neutros relativos al valor o habilidad social en cuestión que aparece en la lectura del diario, aportando también las fechas en las que se producen.

De modo general y para facilitar la lectura del discurso, consideramos de interés el ofrecer las siguientes precisiones:

- De cada cita ponemos la lectura, así como la fecha, para tener una visión general del hecho, pero es posible que solo nos interese una pequeña parte del texto, que es la que hemos incluido tanto en el análisis del diario, como en la triangulación.
- Se podrá comprobar como una misma cita está recogida en varios apartados, varios campos o incluso en diferentes subcampos.

1.- ENTORNO SOCIOCULTURAL

En estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales.
ANTONIO BOLÍVAR

...No estamos solos, compartimos un mismo universo...

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)¹ define el Contexto como las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etcétera, de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.

El entorno sociocultural ha de entenderse pues, no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona.

Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “habitantes”, sino elementos activos y con valor propio.

Buxarrais Estrada (2000)² considera al respecto que el tema de la influencia en la conducta del contexto social y cultural es complicado, y muchas veces la escuela no tiene la solución para estos problemas, entre otras cosas, porque es un asunto en el que también están implicadas las familias, la sociedad, los medios de comunicación, etcétera.

En este campo hemos seleccionado las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO 1	ENTORNO SOCIOCULTURAL	
CATEGORÍAS	1.1.- EL ENTORNO FAMILIAR	EFA
	1.2.- EL ENTORNO ESCOLAR	EES
	1.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO	EME

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004) www.rae.es

² Buxarrais Estrada, M^a Rosa (2000) *Características de los centros educativos para una educación en valores*. www.ambitmariacoral.com.

1.1.- EL ENTORNO FAMILIAR

En la actualidad, en las sociedades industriales la familia aparece integrada por dos generaciones, reducida a la pareja fundadora y a los hijos. La institución del matrimonio se concibe como una asociación de iguales y la prole se reduce a un número de hijos muy pequeño. También aquí existe cierto consenso en denominar a este tipo de organización primaria como la «*familia nuclear*». (Puelles, 1996)³

Existen ciertas circunstancias alrededor de la familia que inciden en el desarrollo del programa en un sentido u otro. No todas las situaciones familiares a veces son las idóneas para que un programa de educación en valores tenga mayor incidencia, ya que en ocasiones hay algunos alumnos con ciertas problemáticas familiares.

Han regresado algunos alumnos/as que se marcharon con sus familias de temporeros. El aumentar el número de alumnos/as ha afectado en su comportamiento, ahora se comportan peor que antes.

12 Febrero de 2004 -(4°)-

Hoy se ha incorporado una alumna nueva aunque ellos ya la conocían de antes.

R no paraba de tener gestos para enfadar a la chica nueva, uno de ellos fue limpiarse las manos después de tocarla con gestos muy exagerados, comenta su actuación, él le pidió perdón a su compañera

15 Marzo de 2004 -(4°)-

Para que la familia sea eficaz en la formación de los hijos e hijas, es imprescindible, en primer lugar, que el clima de convivencia que impere sea positivo. Difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación, y no parece por los episodios que siguen que sea así en todos los casos.

Considero que es un grupo bastante complicado, los chicos desprecian a las niñas, todo es fomentado por P que creo que en su casa le inculcaron ideas muy machistas y al ser uno de los líderes del grupo, lo demás alumnos le siguen y las niñas montan grupos y aíslan por temporadas o a T o a Y, todo es muy extraño.

Martes 30 Marzo de 2004 – (5°)-

³ Puelles, G. (1996) Las funciones de la familia. La familia como agente educativo. En García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid. Edelvives.

Los alumnos varones han declarado creerse superiores a las chicas, demostrando unas actitudes y pensamientos desfasados y considerando que no se querían poner con las chicas pues ellas eran muy malas para la actividad física, que solo valían para barrer y fregar, pensamiento muy machista, que me ha sorprendido en niños tan pequeños.

Jueves 1 Abril de 2004 – (5º)-

E, Y, Se, P, T y Ra han inventado una historia de problemas en casa causado por las notas. Me sorprende que P elija resolver conflictos en casa, pues se cree que él los tiene, me ha llamado especial atención el comentario de P “El padre es el que tiene que imponerse y “pegar” “; es posible que tenga ciertos estereotipos asumidos por los problemas de su casa. El resto de los alumnos han realizado un montaje de problemas en la calle.

Jueves 1 de Mayo de 2004 – (5º)-

Es muy triste los conceptos y formas de pensar de P, se ve una clara influencia de su casa, piensa que el padre se tiene que imponer y pegar, con solo 11 años tiene unos pensamientos muy negativos. Será preciso recordar todo lo aprendido para solucionar las cuestiones que se presentan.

Jueves 1 de Mayo de 2004 – (5º)-

1.2.- EL ENTORNO ESCOLAR

Bolívar Botia (2003)⁴ indica “que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales”. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales de cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes escolares y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

En el momento de aplicación de nuestro programa para la mejora de las habilidades sociales, aparecen una serie de factores derivados del contexto donde se desarrolla el trabajo, que condiciona, a nuestro entender, los resultados, la efectividad u operatividad de lo realizado. Veamos una muestra de esta circunstancia en diferentes entornos relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones entre chicos y chicas, se hacen casi imposible. Hemos realizado un juego en el que formaban pareja un chico y una chica, la actividad no la han realizado por este motivo. Les da mucha vergüenza relacionarse y no trabajan adecuadamente si son chico-chica e incluso se enfadan si mezclan chicos y chicas. Tienen dificultades para relacionarse fuera de su grupo habitual aunque sea de su mismo sexo.

Jueves 12 de Diciembre de 2003 – (5º)-

⁴ Bolívar Botia Antonio (1997) *Educación en valores y temas transversales en el vitae*. Cap. I, Almería, España. CEP.

Considero que es un grupo bastante complicado, los chicos desprecian a las niñas, todo es fomentado por P que creo que en su casa le inculcaron ideas muy machistas y al ser uno de los líderes del grupo, lo demás alumnos le siguen y las niñas montan grupos y aíslan por temporadas o a T o a Y, todo es muy extraño.

Jueves 1 de Abril de 2004 – (5º)-

Un profesor se ha acercado a hacer una consulta. A y R ha repetido lo que ha dicho cuando este se marchaba haciendo burla, el profesor ha vuelto y los ha castigado a los dos. Ya no respetan ni a los profesores.

La falta de respeto es muy destacada, tanto a los compañeros como a los profesores, no paran de discutir y de enfadarse por cualquier cosa. Juegos que no son considerados como conflictivos los convierten en campo de batalla, empujando, insultando o golpeado a los compañer@s esto unido a su desmotivación hace que sea un grupo muy difícil de dar clases.

Jueves 16 Abril de 2004 -(4º)-

Es muy complejo todo lo que ocurre en esta clase. Son muy competitivos y debería aprender a ser más humildes y a que ganar no es lo más importante. Se niegan en banda a ir en el equipo de alumnos más desaventajados deben aprender a ser más tolerantes. Con respecto a Y sería preciso una entrevista a ella sola.

Lunes 12 Febrero de 2004 – (5º)-

La eficacia del programa se manifiesta en determinadas actuaciones del alumnado, que hace que el entorno de clase se muestre con un sosiego y una actitud colectiva de deseos de aprender y sobre todo de superar los conflictos.

El material es muy apropiado para aprender que el saludo es una forma para iniciar una relación social, hoy trabaje la expresión corporal aprovechando que hacía mal tiempo. Los alumnos han aprendido mucho y yo también, me he dado cuenta de ciertos factores externos que influyen mucho en el comportamiento social de los alumnos y es la actuación de su tutora en el aula.

Lunes 29 Marzo de 2004 -(4º)-

El alumnado se ha comportado con total normalidad, su relaciones sociales son un poco más correctas, excepto Se que no quiere coger de la mano a Ja porque es una niña, aunque no tiene sentido pues es una danza y todos cogen a su pareja de la mano sin quejarse. Algunos alumnos han protestado que no querían realizar la danza, tienen ideas machistas sobre que la danza solo es de mujeres y no les gusta.

Las alumnas ya han hecho las paces y sus relaciones son normales.

Jueves 22 Mayo de 2004 – (5º)-

Consideramos que la escuela y los centros educativos son instituciones que están abiertas a los avances en la sociedad y en la ciencia, pero con peculiaridades propias, con capacidad y obligación y derecho de influir individualmente en los alumnos y padres, e indirectamente en la comunidad/ sociedad en la que se insertan. Por eso, cuando las cosas van cambiando, el profesorado comienza a sentir que su actuación está siendo acertada y que se encuentra en el camino correcto. Así, ciertos episodios del diario lo reflejan.

Hoy los vi más tranquilos, R no sé si porque no se había traído la ropa adecuada pero estaba muy bien.

Las historias pasadas de rencillas entre algunas alumnas, no tengo solución para ellas, solo procuro que se lleven lo mejor posible y que convivan sin peleas ni insultos y por ahora el programa da resultado, los alumnos han cambiado su actitud y han disminuido en gran medida las conductas agresivas que tenían.

Martes 1 de Junio de 2004 -(4º)-

Los cambios en este grupo han sido muy grandes aunque aun siguen con un poco de rechazo hacia Jo, ahora se respetan mucho y atienden con normalidad, parece que el programa funciona.

Ju le encanta llamar la atención y hacer que mi paciencia se agote, es muy tranquilo e intenta que yo me altere. Hoy me equivoque con R, a veces los alumnos más traviesos cuando tienen razón no se le escucha pues siempre se suelen portar mal, el cambio de actitud en R es impresionante, de tirarse continuamente al suelo, molestar a sus compañeros a todas horas a estar en clase con total normalidad.

Miércoles 2 de Junio de 2004 -(4º)-

1.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO

Vivimos en un entorno mediático y, sobre todo, audiovisual. La infancia se socializa tanto en la familia y en la escuela, como viendo la televisión. Por lo tanto, hay que aceptar que la responsabilidad educativa concierne también a los medios de comunicación. Los medios audiovisuales, que son los que más inciden en la vida de los menores han de asumir la obligación de proteger a la infancia, que es su forma de contribuir a la educación.

El entorno mediático influye de una manera intensa en sus actividades, en sus creencias, en sus gustos por las actividades, incorporando elementos negativos, tales como la competitividad a ultranza, o el ganar como sea. Algunos episodios ilustran estos comportamientos.

Me ha llamado la atención la elección de los juegos, los chicos eligieron el fútbol y las chicas eligieron la goma, juegos muy sexistas.

Vi a R con muchas ganas de jugar con las chicas, pero tenía miedo de que se metieran con él por jugar con chicas.

Lunes 12 Abril de 2004 -(4º)-

Me ha asombrado que estuvieran tan bien, parece que el programa esta funcionando. Tenemos que seguir avanzando en la dificultad que pone la competición y en aceptar ganar o perder. Habrá que seguir trabajando en ello, aunque considero que hoy aprendieron una lección los que no se querían poner con ella cuando su equipo ha ganado. Han de aprender que lo importante no es ganar sino jugar con todo el mundo.

Viernes 28 Mayo de 2004 -(4º)-

2.- ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE

El que el individuo sea consciente de que vive, significa que cada persona es un fin en sí misma, que responde por lo que hace, y que no puede ser tratada únicamente como un medio.
JAVIER VILCHIS

Según las nuevas tendencias de la Psicología Evolutiva, esta edad (10-12 años) está ya mucho más cerca de la adolescencia que lo que nunca haya estado. Según muchos psicólogos, la infancia adulta está terminando a los 9-10 años, para dar paso a la pre-adolescencia. La “Pre” de preadolescente lo dice todo. Se está en camino, pero tardarán aún en llegar unos años. Desaparece la tranquilidad infantil; se da cuenta de que no es un niño, una niña, pero tampoco es un joven (las chicas se adelantaron un poco en este proceso).

Pero de la teoría a la práctica hay un gran camino que hay que recorrer día a día. Al margen de que cada alumno y cada alumna son personas individuales, singulares, diferentes; de ahí que el trabajo de ser maestro/a se muestra apasionante, dónde la investigación es en la acción y sobre la acción y dónde cada uno de nuestros alumnos y alumnas presentan sus peculiaridades y sus características personales.

En este campo hemos considerado importante reflejar y analizar las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO 2	ALUMNOS/AS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE	
	2.1.- IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS	IGU
	2.2.- VIOLENCIA ESCOLAR	VIO
	2.3.- COMPETITIVIDAD	COM
	2.4.- PROTAGONISMO	PRO
	2.5.- MOTIVACIÓN	MOT

2.1.- IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS

...la conquista de la igualdad entre los géneros...

Está claro que las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado patriarcado (Subirats, 1990)⁵.

En el contexto en que nos movemos, se ha ido comprobando que no existe mucha aceptación del género femenino en el momento de formar equipos y tampoco otras personas con menor competencia motriz. A veces éstas, incluso, se autoexcluyen de ciertas actividades. Algunas citas recogidas en el Diario de la Profesora avalan las opiniones de Subirats.

Le cuesta mucho trabajo ponerse con compañeros/as de distinto sexo. Les da vergüenza elegir a su pareja e incluso prefieren no realizar la actividad antes de compartir juegos con alguien del otro sexo.

Jueves 12 Diciembre de 2003 – (4º)-

R no ha dejado de molestar. Les he llamado la atención a todos pues son incapaces de relacionarse compañeros de distinto sexo sin que ello sirva de burla para los demás.

Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-

Hoy se ha incorporado una alumna nueva aunque ellos ya la conocían de antes. R no paraba de tener gestos para enfadar a la chica nueva, uno de ellos fue limpiarse las manos después de tocarla con gestos muy exagerados, comentó su actuación, él le pidió perdón a su compañera

Martes 15 Marzo de 2004 – (4º)-

Los alumnos varones han declarado creerse superiores a las chicas, demostrando unas actitudes y pensamientos desfasados y considerando que no se querían ponerse con las chicas pues ellas eran muy malas para la actividad física, que solo valían para barrer y fregar, pensamiento muy machista, que me ha sorprendido en niños tan pequeños.

Jueves 1 Abril de 2004 – (5º)-

La educación en la igualdad y para la igualdad debe centrar su atención en eliminar al máximo los estereotipos de género transmitidos por la cultura patriarcal, y para ello, se debe enseñar a SER PERSONA, en lugar de enseñar a “ser niño” o a “ser niña”, ya que cualquier persona tiene el derecho de ser ella

⁵ Subirats, M. (1990) "Sexe, gènere i educació" en Rotger, J. M. (coord.). *Sociologia de l'educació*. Barcelona. Eumo

misma y no ser constreñida por corsés culturales que mutilan una parte importante de su esencia humana; haciendo de este mundo un caos de confrontación, discriminación, violencia, racismo y clasificación a todos los niveles.

Los episodios de rechazo entre chicos y chicas, aunque remitiendo, están presentes a lo largo de la aplicación de todo el programa.

Hoy dimos la clase dentro de su aula, variamos un poco. Al intentar formar un círculo he comprobado que todos los chicos evitaban darle la mano a Jo incluso ella ha notado el rechazo, por último D le ha mostrado la mano, creo que es de los pocos que aunque muy tímido se lleva bien con casi toda la clase.

Se han enfadado a la hora de hacer grupos pues no quieren ponerse chicos y chicas juntos.

E y J ridiculizan a R y reafirman su imagen de traviesos.

Lunes 29 Marzo de 2004 – (4º)-

Hoy tuvieron día libre, R, A y J no quieren jugar con las chicas y continuamente las molestan pues dicen que se aburren.

Los alumnos no saben jugar sin las chicas y no saben aceptarlo, piensan que los van a insultar si juegan con ellas a cosas de niñas.

Lunes 12 Abril de 2004 – (4º)-

Aun debemos seguir trabajando la coeducación aunque hemos avanzado muchísimo en las relaciones ya se han empezado respetar mucho más aunque necesitan quitarse esa vergüenza de mantener contacto con alguien del sexo opuesto. Las alumnas que estaban enfadadas mantienen su amistad. Por tanto hemos avanzado en nuestro proyecto.

Jueves 22 de Mayo de 2004 – (5º)-

Se necesita seguir trabajando la coeducación, siempre que se hacen equipos se dividen por sexos aunque hoy su distribución ha sido muy buena para iniciar el juego con parejas mixtas, en general no le importa trabajar con otro compañero de distinto sexo pero si han de elegir eligen a lo de su mismo, esto aun que da mucho por hacer.

Martes 27 de Mayo de 2004 -(5º)-

Hay que resaltar que la enseñanza no solo se encarga de transmitir nuestra ciencia, sino también de otros aspectos, es decir, una manera peculiar de pensar y de contemplar ciertos aspectos humanos. Instruir no es una tarea desdeñable ya que necesitamos adquirir conocimientos y destrezas, pero educar es algo más, ya que consiste en formar personas, en hacer factible que nuestro alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y desarrolle una autonomía progresiva y un espíritu crítico que sea capaz de valorar la realidad en la que vive.

Educación supone un escalón superior ya que entraña una actuación posterior a la presentación de los valores. La educación presupone un proceso permanente, inacabado, no definitivo de actos, actitudes y hábitos tendentes al

bien; a un estado que podamos calificar de «deseable» (con lo que entramos en el campo de los valores, de la ética) que se incorpore a través de la práctica de estos criterios morales en nuestras acciones, en nuestra conducta, para lo que es considerado valioso conceptualmente se haga realidad viva configurando nuestro modo de ser. (López Martínez, 2004: 389)⁶

Ju molesta a Jo y le pide perdón. Hoy parece que los alumnos están un poco más tranquilos, pero cuando avanzan los juegos vuelven a discutir. A y R insultan a E se meten con su físico diciéndole “gorda” les he tenido que decir que se disculpen y lo han hecho. Esta situación se ha convertido como en una rutina por los alumnos en llamar así a las alumnas de forma despectiva, aunque esta situación no es permitida en clase y hemos ido eliminando un poco la frecuencia de esta aun no se ha erradicado.

Jueves 22 Abril de 2004 – (4º)-

Hoy han tenido día libre y demostraban mucha tranquilidad al principio.

Las niñas jugaban en grupo y a la goma y el juego de los niños era individual.

Los niños andaban molestando a las niñas sobre todo A y Ju, era una forma de llamar su atención, quizás como se demostró posteriormente una forma de intentar jugar al juego de las niñas sin que los demás se rieran. Después de aconsejarle jugar con las niñas todos los niños accedieron y todos han jugado a la goma con las niñas. Han avanzado mucho hoy, de apartarse completamente de ellas a jugar con ellas y a un juego “clasificado” como de chicas. Antes de jugar todos juntos R propuso un juego a las niñas para jugar con ellas y estas no le hicieron caso.

Todo ha surgido a partir de proponerle a A que juegue con las niñas y el decir que sí. D se ha incorporado el último, le daba vergüenza jugar

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

Cuando se construyen parejas mixtas su relación es buena.

P es demasiado competitivo, se enfada muchísimo cuando pierde y lo paga agrediendo físicamente o verbalmente a sus compañeros.

Jueves 27 Mayo de 2004 – (5º)-

Ju y R sobre todo Ju no quiere ponerse en el mismo equipo de Jo, “dicen que van a perder”, posteriormente ha accedido a jugar con ella.

Han mejorado mucho la relación entre los alumnos, R y A se comportan muy bien, parece que el programa esta haciendo efecto.

Al final el equipo de Jo ha ganado, hemos reflexionado no dando importancia a ganar o perder sino a participar, dando más valor y haciendo reconocer a los alumnos que no se querían poner con Jo que estaban equivocados, que lo importante es aprender y pasarlo bien.

Viernes 28 Mayo Abril de 2004 – (4º)-

Me sorprende los avances que ha realizado E ahora está muy charlatana y esta venciendo su timidez, me pregunta cosas, pide mi opinión sobre sus ejecuciones. También me sorprende la buena amistad que han hecho Y y Am que antes no se hablaban.

P ha avanzado pero aun necesita mucho que aprender sobre todo en el tema de la competición.

Parece que el programa ha funcionado, pues las relaciones sociales del grupo parecen ser mucho más cordiales que al principio.

Jueves 3 de Junio de 2004 – (5º)-

⁶ López Martínez Mario (dir.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos. Tomo I.* Granada. Editorial Universidad de Granada.

2.2.- VIOLENCIA ESCOLAR

...la violencia escolar, comportamiento antisocial visible e invisible...

Una de las primeras dificultades a las que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es a la de la imprecisión en el lenguaje. En efecto, no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física.

En opinión de Moreno Olmedilla (2001)⁷ son seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que debemos diferenciar:

- A: *Disrupción en las aulas*
- B: *Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)*
- C: *Maltrato entre compañeros («bullying»)*
- D: *Vandalismo y daños materiales*
- E: *Violencia física (agresiones, extorsiones)*
- F: *Acoso sexual.*

En nuestro grupo de alumnos y alumnas de 4º y de 5º los tipos de comportamiento antisocial más repetidos son los de tipo A, C y E. Recogemos a continuación algunos episodios relatados en el Diario de la Profesora.

A ha empujado a L y se ha golpeado contra la pared, ésta se ha hecho mucho daño. Después de castigarlo, no reconocía que lo había hecho mal y seguía increpando e incluso cuando se le ha retirado el castigo continuaba insultando a su compañera, tan graves han sido sus acusaciones que se le ha tenido que volver a castigar quedándose sin jugar durante los últimos juegos.

Jueves 12 de Diciembre de 2003 – (4º)-

Hoy R y A no han parado de molestar a sus compañeras, les insultan, golpean y he tenido que castigarlos a los dos, en un primer momento no se han tomado en serio el castigo y he tenido que comentarles que el castigo sería más grande si no me hacían caso, A ha dejado de molestar pero R parecía no importarle mucho lo que le estaba comentando.

Lunes 2 Febrero de 2004 – (4º)-

Ta ha cogido del brazo a un compañero y le ha hecho daño. P golpea fuertemente el balón contra la pared con riesgo de golpear a algún compañero, se ha castigado sin hacer el último juego. Su actitud es amenazante, se escapa del lugar donde estamos y no quiere volver, sus actuaciones son muy desafiantes.

Martes 18 Mayo de 2004 – (5º)-

P es demasiado competitivo, se enfada muchísimo cuando pierde y lo paga agrediendo físicamente o verbalmente a sus compañeros.

Jueves 27 Mayo de 2004 – (5º)-

⁷ Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2001) *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Foro de Debate.

En ocasiones, hay conflicto de intereses, falta de disposición para la escucha, acusaciones, falta de acuerdos; persisten actitudes individualistas y a veces no es posible centrarse en una tarea común; indecisión ante la disparidad de planteamientos. El respeto a los compañeros es de suma importancia en la vida del aula y sería deseable el uso constante de la palabra COMPAÑERISMO con mayúscula, pues de ella emanan todos los pensamientos positivos, siendo el primer enlace para fomentar las relaciones afectivas y duraderas.

A se ha enfadado con L y le ha empujado produciéndole un golpe fuerte en el suelo. El no ha entendido que yo le castigara pues decía que la culpa la tenía la chica.

Están muy inquietos y no se preocupan en absoluto por los contenidos a trabajar, no hacen nada y cuando lo hacen es para molestar.

Jueves 12 Febrero de 2004- (4º)-

P necesita aprender mucho, me han comentado las niñas que tiene atemorizada a una chica y que les amenaza si se "chivan" que siempre tienen que ganar y cuando no lo hace les pega, empuja..., este alumno tiene problemas familiares y los proyecta directamente en su actuación en clase.

Se le ha prestado una atención más personalizada a E pues le costaba golpear el balón, esta alumna es muy tímida y necesita apoyo para elevar su autoestima.

Jueves 27 Mayo de 2004 – (5º)-

Uno de los problemas que tiene el alumnado es que no saben distinguir entre un acto moral y una actitud moral o simplemente correcta de otra que no lo es. Coincidimos con Gutiérrez Sanmartín (1995: 216)⁸ que considera que es clave la etapa de la clarificación de los valores y entiende que este método capacita a las personas a decidir que es lo que estiman en la vida. Mediante la clarificación, el alumnado llegaría a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno, ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del docente sería de ayuda a los alumnos/as para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores.

Otra vez se ha enfadado Y con las compañeras de clase, esta totalmente alejada de ellas, las unas se echan las culpas a las otras y realmente no se sabe quien tiene la culpa e todo. Y se encuentra sola en el grupo, ningún compañero quiere ponerse con ella.

Martes 12 Febrero de 2004 – (5º)-

J y A han discutido y R ha insultado a D, parece que disminuyen los insultos aunque se ha convertido en una dinámica habitual tratarse por medio de insultos, están un poco más motivados aunque muy inquietos, vuelven a salirse de las reglas cuando por ejemplo R se sienta o se tira al suelo al igual que A y J que son muy dados a repetir estas conductas, incluso cuando la actividad es muy movida. S sigue reprochando a AB y E aunque

⁸ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

en mayor medida y siempre intenta no ponerse con ellas en parejas. J no ha querido darle la mano a AB no sé si por que es una chica o por otros motivos

Jueves 11 Marzo de 2004 – (4º)-

Atendiendo a las recomendaciones de Fernández (1994)⁹ que considera que todo profesor “es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase”. Nuestro programa está en la línea de que nada de lo que pretendemos conseguir se debe atribuir al azar, sino a nuestra intencionalidad, aunque a veces durante el proceso tengamos problemas.

Hoy se comportaron con normalidad aunque A estaba un poco inquieto. Se notaba que faltaba la presencia de R que no estaba en clase. Hoy trabajamos la primavera y a aprendieron a respetar la naturaleza.

Martes 23 Marzo de 2004 – (4º)-

Se nota mucho en clase cuando no están los alumnos más conflictivos es como si nadaran en paz y se mantuvieran tranquilos. Se puede destacar que los comportamientos antisociales suelen copiarse y al contrario. El comportamiento de algún alumno concreto es un factor importante en el discurrir del grupo y que influye en gran medida a los cambios de comportamiento de los demás.

Hoy su comportamiento ha sido ejemplar con respecto a días anteriores, su tutora le hizo hacer una reflexión escrita que unida a la que nosotros hicimos oral, ha producido un cambio importante en el comportamiento del alumnado...

Solo se han comportado mal Jo, D y R. D sorprendentemente le tiro del pelo a Jo y está pensaba que ha había sido R y le pego a este sin tener culpa.

Por tanto D ha cambiado mucho de actitud y se ha convertido en rebelde. Han estado castigados un buen rato.

Viernes 7 de Mayo de 2004 – (4º)-

Las relaciones sociales del alumnado son muy tranquilas.

En cuanto a agresiones verbales o físicas han desaparecido casi por completo.

La normalidad esta volviendo al grupo, no se insultan, se respetan excepto Y y AM que siempre tienen discusiones sin importancia no como las pelas de antes que se tiraban días o meses sin hablarse, parece que las relaciones en general se han modificado para mejor, por lo que podíamos decir que el programa está funcionando.

Jueves 27 Mayo de 2004 – (5º)-

⁹ Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós

2.3.- PROTAGONISMO

...o la obsesión por sentirse el centro del universo...

Una forma clara de entender el concepto de autoestima es la que plantea Branden (1993)¹⁰, correspondiente a "una sensación fundamental de eficacia y un sentido inherente de mérito", y lo explica nuevamente como la suma integrada de confianza y de respeto hacia sí mismo. Se lo puede diferenciar de autoconcepto y de sí mismo, en que el primero atañe al pensamiento o idea que la persona tiene internalizada acerca de sí misma como tal; mientras que el sí mismo comprende aquel espacio y tiempo en que el Yo se reconoce en las experiencias vitales de importancia que le identifican en propiedad, algo así como el "mi".

R se mantiene alejado del resto, intenta llamar la atención incluso ha subido a su clase, se tira al suelo, da vueltas. Parece que se refuerza cada vez que yo le llamo la atención, cuando se aleja del grupo y no le presto atención vuelve al grupo con normalidad. Siempre contesta a mis comentarios, protesta, habla con cierta parsimonia como si nada a él le afectara o le impresionara, como si todo le diera igual. Puede que tenga una falta de afecto y necesite más atención, no se sabe relacionar muy bien con el grupo, éstos evitan ponerse con él, quizás porque no sepa comenzar una conversación y continuamente molesta o quita objetos a sus compañeros.

Viernes 9 de Enero de 2004 – (4º)-

Hemos realizado un juego que consistía en golpear a un compañero/a con una pelota de goma espuma, me ha llamado la atención que a R no le molestara que le golpearan yo diría que incluso le agradaba, por mantenerse él siendo el centro de atención del grupo.

Jueves 15 Enero de 2004 – (4º)-

Hoy les he dejado el día libre, cada alumno juega individualmente, algunos comparten lugar de juego como una canasta.

Ru se tira al suelo continuamente e intenta llamar mi atención.

Lunes 16 Febrero de 2004 – (4º)-

Ju es muy tramposo, pero es un buen compañero pues se ha puesto con E y no se ha quejado y se han agrupado sin problemas. P ha dejado de ser el protagonista del grupo y ha cedido su protagonismo a A le ha dicho que él es el capitán del grupo.

Martes 18 de Mayo de 2004 – (5º)-

El punto de partida para que un niño/a disfrute de la vida, inicie y mantenga relaciones positivas con los demás, sea autónomo y capaz de aprender, se encuentra en la valía personal de sí mismo o autoestima. Hablar de autoestima es hablar de percepciones, pero también de emociones fuertemente arraigadas en el individuo. El concepto encierra no sólo un

¹⁰ Branden, Nathaniel (1995) *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México. Paidós Mexicana S.A.
Pardo Merino Antonio y Tapia Alonso Jesús (1990) *Motivar en el Aula*. Madrid. UAM.

conjunto de características que definen a un sujeto, si no además, el significado y la valoración que éste consciente o inconscientemente le otorga.

P necesita llamar la atención del grupo y se ha intentado apartar, manteniéndose al margen de la actividad e intentando llamar mi atención molestando, intenta ser siempre el centro de atención del grupo.

JJ no dice nada más que tonterías no para de molestar con comentarios absurdos.

Jueves 6 mayo de 2004 – (5º)-

Durante el calentamiento, P se dirige a E y le amenaza como síntoma de su superioridad ante ella, luego le comenta la profesora que le pida perdón y así lo hace.

Martes 11 Mayo de 2004 – (5º)-

El afán por ganar, la obsesión por ser el mejor hace que algunos alumnos no crezcan y se encierren se sí mismos como el caso de Ju, ha de aprender a disfrutar jugando mas que a sentirse mal cuando no ganan. P sigue en su línea. A es muy sensato y sabe apreciar el juego sin enfadarse.

En general han avanzado, pero en ocasiones realizan actuaciones que contrastan con la dinámica normal del grupo como coger cosas que no son de ellos en el cuarto de materiales.

Martes 11 Mayo de 2004 – (5º)-

Conformarse una autoestima positiva va de la mano con las distintas tareas del desarrollo que un individuo debe lograr a lo largo de su infancia, adolescencia y más allá. Como en un proceso de engranaje, diversas piezas deben calzar y ajustarse para conformar un todo armónico. Tales piezas no sólo las conforman las influencias ambientales, sino que también, la salud física y la maduración del organismo. Para cada fase evolutiva surgen en el niño distinto tipo de demandas, son necesidades relacionadas con su instinto de exploración, el deseo de pertenecer a un grupo de referencia, contar con el respeto de los demás, controlar su entorno inmediato, ser de utilidad y trascender, entre otros. En la medida que dichas necesidades obtengan su oportuna y correspondiente satisfacción, estimularán en el niño/a la sensación de logro y de confianza en sus propias capacidades.

E ha estado llorando decía que sus compañeros no le habían dejado ser la capitana en un juego, y lo ha reprochado enfadándose. El resto se ha reído un poco de ella.

S se ha caído sin querer encima de Ab esta no paraba de llorar y J se ha reído de ella, se metía que era una llorona.

Viernes 12 Marzo de 2004 – (4º)-

El sentirse singulares corresponde a la necesidad de saberse alguien particular y especial, aunque tenga muchas cosas parecidas a sus compañeros y amigos. La noción de singularidad implica también, espacio para que el niño se exprese a su manera, pero sin sobrepasar a los demás. La condición de singularidad también entrafia el respeto que los demás le manifiestan y que

será para él un parámetro de la seriedad con que lo consideran. Otra característica, que promueve la singularidad, se relaciona con el incentivo a la imaginación. El hecho de permitirle crear e inventar le sirve para reconocer lo distinto que puede ser su aporte, fomenta su flexibilidad y la valoración de sus propias habilidades.

R estaba muy inquieto intentaba continuamente llamarme la atención, así que hemos hecho un cambio de roles, la profesora se convirtió en él durante unos instantes y él en profesora, propusimos que contara lo que hizo el día anterior mientras la profesora adoptaba su postura pasota y molesta de sus clases. El resto de sus compañeros y él mismo vieron lo molesto de las actuaciones de la profesora. R aprendió que su actitud, molesta a la profesora y al resto de sus compañer@s y que ralentiza las clases
Viernes 12 Marzo de 2004 – (4º)-

Ab está demasiado mimada, llora por cualquier cosa, no tiene una personalidad formada, es muy infantil, hoy ha llorado por no querer quitarse los pendientes, me parece que aun no ha madurado lo que necesitaba.
Jueves 6 de Mayo de 2004 – (4º)-

Así que, separar egoísmo de valoración personal es una tarea difícil sobre todo para alguien que no se estima a sí mismo. La frontera entre ambos parece establecerse en función de los demás. El egoísmo está directamente relacionado con el grado de desconsideración por los demás ante la consecución de nuestros objetivos personales. Es decir, mientras menos nos importe dañar a otros para conseguir nuestros propósitos y más lo hagamos, más egoístas somos. Por otra parte, la autoestima es específicamente un sentimiento referido a uno mismo, que incluye confianza frente a las dificultades, respeto a uno mismo y sentirse digno de felicidad.

Hoy hemos realizado una entrevista a los alumnos, grabada en video. Al principio se mostraron un poco tensos por la situación, me sorprendió que algunos alumnos se comportaran de forma distinta, Jo que se ha incorporado nueva a clase no paró de charlar, comentándolo todo. D apenas habló nada, es muy tímido y tiene su autoestima muy baja, considera que lo que el puede aportar no es de importancia y se mantiene al margen, es preciso llamarle la atención directamente para que él hable y aun así no se pronuncia.
Viernes 26 de Marzo de 2004 – (4º)-

Jo se quedo con el rol de nadie me quiere, ella entró este año tarde en el grupo y aun no se integra bien, los compañeros debían animarla, diciendo que querían jugar con ella y ella intentar contestar que nadie me quiere, los compañeros se negaron prácticamente a animarla y la acusaron de robar, varias veces.
Jueves 13 de Mayo de 2004 – (4º)-

2.4.- LA MOTIVACIÓN

...una luz encendida en la oscuridad...

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

Además, como afirma Núñez y cols. (1996)¹¹ la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Los primeros meses fueron muy difíciles, pues el alumnado no mostraba ninguna motivación hacia las tareas que les será propuestas, justificándose o reprochándose mutuamente.

*Las chicas reprochan a los chicos que no hacen nada y los chicos no se molestan en nada en realizar la actividad.
Están totalmente desmotivados, su creatividad es casi nula, son incapaces de dejarse llevar por la imaginación e inventar movimientos diferentes.
Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-*

*El alumnado sigue en su apatía, no les motiva nada, cualquier juego es motivo de aburrimiento, incluso policías y ladrones que a todos los alumnos les entusiasma a ellos se les ve la desgana. R y AB se han peleado jugando y han permanecido de pie durante un juego, luego han seguido con su rabieta y han estado aun más tiempo sin jugar. El resto se mantiene al margen aunque hay algunos se esfuerzan mientras que otros no hacen por cambiar. R sobre todo casi nunca quiere hacer nada.
Viernes 5 de Marzo de 2004 – (4º)-*

Durante el proceso se alternan momentos bajos y altos, sobre todo porque el comportamiento del alumnado en absoluto es uniforme, ni los cambios en la conducta psicosocial son tan rápidos como otros cambios en otras capacidades. Así lo refleja la profesora,

Me desespera ver que los alumnos no responde que por más actividades entretenidas que les propongo algunos alumnos como A, R y J no ponen de su parte , no escuchan, no se enteran de las reglas y tardan muchísimo en

¹¹ Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996) Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72.

organizarse. No se como 12 alumnos no se organizan con facilidad siendo tan pocos.

Viernes 12 de Marzo de 2004 – (4º)-

...el barco comienza a cambiar de rumbo...

El atractivo de los contenidos que se ofertan dentro de la propia asignatura, hacen que poco a poco vayan cambiando esta percepción. Aspectos relacionados con la salud, la diversión, la funcionalidad de los aprendizajes, así como la autonomía que han ido adquiriendo a lo largo del En las clases prácticas se ha ido comprobando un cambio muy significativo, en cuanto a la mejora de los niveles de motivación, en la forma de organizarse, en el respeto que van mostrando a las ejecuciones de los demás, en definitiva hay una buena actitud en estas clases de experiencia para los que les gusta la actividad.

Hoy han Trabajado el carnaval, les he dado pinturas de la cara, periódicos y trapos para disfrazarse. R se mantiene al margen no quería participar en la actividad al igual que D. Pero después han colaborado con sus compañeros/as sin problemas, han sido muy creativos y se han organizado muy bien.

Lunes 16 Febrero de 2004 – (4º)-

Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993a; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Hoy hemos desarrollado una sesión de desinhibición. A R le ha dado mucha vergüenza y no quería desarrollar la actividad, solo miraba al techo, al final la hizo aunque con reparos. D sorprendentemente aunque es el que considerábamos más tímido de la clase ha realizado la actividad, pero con algunas dificultades menos que R.

Viernes 30 Abril de 2004 – (4º)-

En el campo educativo tan solo dos tipos de emociones han recibido atención hasta la fecha, la ansiedad (anxiety), y el estado anímico (mood). Por

ahora sólo se han estudiado los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, olvidando los efectos motivacionales.

L le ha costado mucho también realizarla. Parece que el más tímido de la clase no es el que creíamos.

Ha habido un poco de conflicto con Jo pues los demás compañer@s decían que su libro de música lo había robado a otra compañera de clase, esta es una historia del año pasado y he preferido no entrar en detalles en algo que sucedió el año pasado y a lo cual su tutora ya zanjo en su momento.

Viernes 30 de Abril de 2004 – (4º)-

Hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996)¹², término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación.

2.5.- COMPETITIVIDAD

...lo importante no es llegar primero, sino llegar...

Entendemos por competencias el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten una excelente práctica médica, en continuo perfeccionamiento, adecuada al contexto social en que se desarrolla. Sin embargo, cuando hablamos de competitividad, le damos un sentido peyorativo casi siempre negativo, ganar como sea, ganar a costa de otros...

La Educación Física refleja estas contradicciones y también mantiene en ciertos términos que utilizamos (competir y cooperar) una notoria ambivalencia. En general, entre nosotros, se dice privilegiar el compartir y cooperar. Olvidamos que si la competencia es formativa, todos deben tener acceso a ella.

P es muy competitivo, se ha enfadado porque había perdido en un juego y ha decidido no jugar le hemos dicho todos que si no jugaba le aplicaríamos las reglas de clase y por último ha accedido a incorporarse al grupo sin excusas.

Martes 29 Abril de 2004 – (5º)-

Ju y To hoy no querían jugar se quejaban de que el contrario era muy tramposo, no saben apreciar el juego por el placer de jugar, son demasiado competitivos.

Martes 18 Mayo de 2004 – (5º)-

Las niñas les persigue también el espíritu competitivo pero en menor medida, no querían dejar a Se quedarse de portero pues decían que "si el

¹² Goleman, Daniel (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

mejor se queda en la portería vamos a perder” la profesora le ha hecho reflexionar que no importaba ganar o perder y han cambiado de forma de pensar.

Los niños apenas pasan el balón a las niñas.

Miércoles 26 Mayo de 2004 – (4º)-

A pega codazo a B porque es muy competitivo.

Jueves 27 de Mayo de 2004 – (5º)-

Hoy han estado muy tranquilos, muchos de ellos no vinieron con ropa adecuada y por ese motivo no han podido estar en clase con normalidad, todo ha sido debido al cambio de horario.

E no quería sentarse al lado de Jo y S estaba metiéndose con ella, finalmente se han disculpado. E no se lleva bien con Jo pues dice que el año pasado le quito un libro de clase, hoy después de un año dice S que Jo se lo ha confesado.

Jo se ha enfadado con A y este la ha dado un manotazo a Jo, después se ha disculpado.

El cambio en general en el grupo es muy positivo.

Martes 1 Junio de 2004 – (4º)-

Se ha ido comprobando a lo largo del curso como la dinámica de la clase ha ido cambiando, aunque en ocasiones se tenga la sensación de que algunos logros conseguidos, en cuanto a la mejora de la organización de la clase y la conquista de su autonomía, sufrían retrocesos. En este juego de avances y retrocesos, de contrastes entre las actitudes de los alumnos/as y las decisiones de impacto de la profesora, se ha ido moviendo el grupo en una dinámica cada vez más fluida.

Las niñas les persigue también el espíritu competitivo pero en menor medida, no querían dejar a Se quedarse de portero pues decían que “si el mejor se queda en la portería vamos a perder” la profesora le ha hecho reflexionar que no importaba ganar o perder y han cambiado de forma de pensar.

Jueves 27 Mayo de 2004 – (5º)-

3.- SUBGRUPOS O GRUPO DE CLASE

La educación pretende llevar al hombre y a la mujer de lo que es a lo que debe ser, mejorar a la persona y a su conducta.
RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

Los grupos de clase de 4º y 5º cursos, son grupos peculiares y en principio no podríamos considerarlos como un grupo primario propiamente dicho; sería necesario, para ello, que dispusieran de una finalidad y de un dinamismo propio fruto de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Un grupo es algo muy diferente a una mera suma de individuos que fortuitamente se sientan juntos para compartir una actividad de aprendizaje.

La organización en pequeños grupos, da resultado y provoca mayor motivación en el alumnado y sus relaciones con el contexto de la clase.

En este campo hemos establecido las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO 3	SUBGRUPOS/ GRUPO DE CLASE	
	3.1.- FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	FGC
	3.2.- MOTIVACIONES COLECTIVAS	MCO
	3.3.- JUEGOS COOPERATIVOS	JCO

3.1.- FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE

...compartir un proyecto común...

Fernández (1994)¹³ indica algunas características específicas del grupo-clase:

- a) El grupo-clase se hace a lo largo del curso.
- b) Los intereses y conductas del grupo, el tutor y el profesorado, están estrechamente interrelacionados.
- c) El alumnado no está en el grupo-clase por elección; los objetivos, la estructura y los contenidos de trabajo son impuestos en buena parte.

¹³ Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós

Nuestros grupos de 4º y 5º son heterogéneos y cada uno tiene características diferentes, veamos algunos episodios de enseñanza:

Otra vez se ha enfadado Y con las compañeras de clase, está totalmente alejada de ellas, las unas se echan las culpas a las otras y realmente no se sabe quien tiene la culpa de todo. Y se encuentra sola en el grupo, ningún compañero quiere ponerse con ella.

JA está también desplazada en el grupo, su actitud física deja mucho que desear y los compañeros no quieren estar con ella o tenerla en su equipo sobre todo los alumnos más competitivos.

Jueves 12 Febrero de 2004 – (5º)-

Hoy les he dejado el día libre, cada alumno/a juega individualmente, algunos comparten lugar de juego como una canasta.

El juego de Ru es muy agresivo continuamente golpea con fuerza el balón. Sólo L y Da comparten lugar de juego, el resto están dispersos por el espacio. Sa y E deciden compartir juego al pasar un rato. Ru se tira al suelo continuamente e intenta llamar mi atención. A en ocasiones también se comporta agresivo, a golpeado con su balón a E en la cabeza

Viernes 13 Febrero de 2004 - (4º) -

Cuando tratamos de realizar actividades en subgrupos, comprobamos como ellos prefieren el juego individual, lo que demuestra que los alumnos y alumnas aun no han madurado mucho como grupo, pues aun siguen en la etapa de juego individual, es muy difícil que cambien su sistema por el de compartir material o espacio de juego, sólo algunos lo consiguen.

Hoy han trabajado como grupo el carnaval, les he dado pinturas de la cara, periódicos y trapos para disfrazarse. R se mantiene al margen no quería participar en la actividad al igual que D. Pero después han colaborado con sus compañeros/as sin problemas, han sido muy creativos y se han organizado muy bien.

Martes 17 Febrero de 2004 - (4º) -

Hoy han tenido día libre, pero en el recreo las alumnas han discutido y tres de ellas no han resuelto el problema, las otras dos se han excusado.

Estas tres alumnas son E, AB y S han llevado a cabo una reflexión escrita pero no ha servido de nada, han seguido en sus trece de no perdonarse, les he comentado que si no se perdonaban les haría un parte y aun así han permanecido enfadadas. El resto del grupo se ha comportado con normalidad.

Lunes 23 febrero 2004 - (4º) -

El proceso mediante el cual los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización. Se espera que los niños aprendan, por ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos. Algunas teorías sugieren que la socialización sólo se aprende a través de la imitación o a través de un proceso de premios y castigos. Sin embargo, las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas, del pensamiento y el

conocimiento, y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones. Calderón Astorga (2005: 2)¹⁴

Sin embargo, la socialización del niño/a durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento. Por lo tanto es fundamental ir enfrentando a nuestros niños y niñas a diversos ambientes: familiar, escolar, comunal y otros...

Los miembros de los grupos de iguales cambian con la edad, tendiendo a ser homogéneos (del mismo sexo, de la misma zona) antes de la adolescencia. Después pasan a depender más de las relaciones de intereses y valores compartidos, formándose grupos más heterogéneos.

El contenido de esta clase me ha dejado ver distintas agrupaciones que son casi siempre las mismas, si dejo a los alumnos/as elegir compañero/a, siempre eligen al mismo y siempre Y se encuentra sola, o se pone con JJ o se pone con A, este último como ha llegado tarde la grupo aun no se ha integrado muy bien, pero es un buen compañero y aun no entiendo como no se integra.

Jueves 4 de Marzo de 2004 – (5º)-

Y y AM han formado un grupo y no le hablan a T la tienen apartadas del grupo, se siente realmente desplazada. JJ ha accedido al grupo que le impuso, en general todos aceptaron a los compañer@s, distintos a los que normalmente tienen.

Lunes 14 de Abril de 2004 – (5º)-

El proceso de la formación del grupo clase como un grupo secundario pero formado por pequeños grupos primarios es muy lento, sobre todo en estas edades, donde suelen cambiar con frecuencia sus intereses. Sin embargo el grupo como tal valora que sus miembros limen asperezas y cohesionen al colectivo. Una buena muestra de ello son los siguientes episodios de enseñanza-aprendizaje.

AM, Y y T intentaron hacer las paces, les ha costado mucho pero están en buen camino. AM ha hecho las paces también con A. AM es una alumna muy tozuda dar un paso para reconciliarse con los compañeros de la clase ha supuesto un gran paso para ella al igual que Y. Su actuación ha sido un poco forzada, pero las conductas muchas veces llegan a actitudes. El grupo ha aplaudido y vitoreado las actuaciones de estas alumnas. Esto supone un gran avance en la mejora de las relaciones sociales del grupo.

Martes 27 de Abril de 2004 -(5º)-

¹⁴ Calderón Astorga, Natalia (2004) *La socialización como elemento fundamental en la vida*. Universidad de Costa Rica

*Se denota tranquilidad en el grupo.
Y elige a AM de pareja, ahora son muy amigas.
P no deja jugar al resto de sus compañeros continuamente coge él el balón y se enfada cuando pierde pero menos de lo que lo hacía antes.
Jueves 3 de Junio de 2004 – (5º)-*

3.2.- MOTIVACIONES COLECTIVAS

...la “suerte” aparece pocas veces en educación...

Los profesores y profesoras somos conscientes de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase; sería útil disponer de actividades grupales diseñadas por nosotros que permitieran un mejor funcionamiento de la clase, como lo muestran los episodios que siguen.

Hoy hemos trabajado fundamentalmente la desinhibición, ha sido de gran ayuda sobre todo para alumnas muy tímidas del grupo como Y, Mi, E, T. A estas alumnas les cuesta mucho relacionarse y apenas hablan, necesitan seguir trabajando este tipo de contenidos para mejorar su socialización y ello le llevará a aumentar sus niveles de motivación por las tareas de a clase.

Jueves 22 Abril de 2004 – (5º)-

Hoy los alumnos han estado proponiendo soluciones para el problema de Y, Ta y AM, todos dieron una solución al final hicieron las paces y realizamos un mural muy grande para firmar un compromiso de no pelearse todos como mínimo hasta el final del curso, han valorado la importancia de la amistad.

Jueves 13 de Mayo de 2004 – (5º)-

Esta cuestión nos permite entender y contextualizar conductas que responden a estereotipos habituales en el aula: alumnado agresivo, boicoteador, juguetón, pelota, tímido, bueno, etc. Casi siempre se trata de expresiones de una necesidad básica de afirmación personal.

Hoy han tenido que estar continuamente cambiado de organización, formando parejas, los he visto un poco apagados pero han estado a la altura, solo P se ha salido un poco del ambiente y él y S consideraba que algunos juegos no eran de su edad y lo que realmente les pasaba es que no sabían realizarlo, era un juego de coordinación y les costaba un poco, aun así no querían reconocer su errores y decían que el juego no les gustaba.

Jueves 4 de Marzo de 2004 – (5º)-

El alumnado sigue en su apatía, no les motiva nada, cualquier juego es motivo de aburrimiento, incluso policías y ladrones que a todos los alumnos les entusiasma, a ellos se les ve la desgana. R y AB se han peleado jugando y han permanecido de pie durante un juego, luego han seguido con su rabietta y han estado aun más tiempo sin jugar. El resto se mantiene al margen aunque hay algunos se esfuerzan mientras que otros no hacen por cambiar. R sobre todo casi nunca quiere hacer nada.

Viernes 5 de Marzo de 2004 – (4º)-

Sesión número 6, les ha gustado aunque su apatía hace que cualquier juego les canse, sobre todo lo más instructivo ha sido los juegos de roles, en los que ellos han podido comprobar distintos comportamientos, buenos y malos.

Parece que han empezado a apreciar la importancia del respeto como valor fundamental del trato y de la convivencia, aunque es necesario seguir trabajando al respecto.

Viernes 7 de mayo de 2004 – (4º) -

3.3.- JUEGOS COOPERATIVOS

...entre todos/as lo podemos todo, uno/a solo/a es un francotirador/a...

Si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.) contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como “meros juegos grupales” y sabremos para qué utilizarlas, a saber, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social.

Hoy realizamos un trabajo en grupo muy interesante hicimos un ejercicio de orientación, para ello los alumnos/as debían de ir en grupos, estos estaban organizados por la profesora para que hubiera un líder, aunque le hemos dado el título de capitán a aquellos alumnos/as que consideramos más desfavorecidos socialmente.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

Hoy trabajamos la primavera y aprendieron a respetar la naturaleza. Se nota mucho en clase cuando no están los alumnos más conflictivos es como si nadaran en paz y se mantuvieran tranquilos. Puedo destacar que los comportamientos antisociales suelen copiarse y al contrario. Puedo resaltar que R es un factor importante en el curso del grupo y que influye en gran medida a los cambios de comportamiento de los demás.

Martes 23 Marzo de 2004 – (4º)-

Hoy han tenido día libre y demostraban mucha tranquilidad al principio. Las niñas jugaban en grupo y a la goma y el juego de los niños era individual.

Han avanzado mucho hoy, de apartarse completamente de ellas a jugar con ellas y a un juego “clasificado” como de chicas.

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

La comunicación y el conocimiento entre el alumnado pueden ser utilizados como factor que alivia tensiones y permite un mejor clima para el aprendizaje. Sería muy útil llevar a cabo en el grupo procedimientos de trabajo grupal que fomentaran la cooperación y el apoyo entre iguales, el respeto y la colaboración con los adultos, previniendo lo que luego pueden constituir problemas de relación y disciplina.

Han sido muy cooperativos, han trabajado en equipo, excepto P que llevaba su grupo un poco a remolque intentando ser el la estrella del grupo.

Los demás han intentado cooperar al máximo a veces sin resultados y aun en su desánimo se han esforzado mucho.

El tesón ha sido bastante aunque le ha sido bastante difícil.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

Hoy hemos estado en el campo de fútbol, fuera del entorno habitual del centro.

Cuando se construyen parejas mixtas su relación es buena.

Miércoles 26 Mayo de 2004 – (4º)-

Hoy han realizado juego libre, han formado ellos los equipos y los han hecho separados niños de niñas, pero ya su juego es grupal.

En general los alumnos están muy tranquilos, se comportan con normalidad y parece que están adquiriendo todos los contenidos precisos.

Lunes 7 de Junio de 2004 – (4º)-

Es durante la tercera infancia y preadolescencia, que los grupos de compañeros se estratifican y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener una importancia creciente. La investigación indica, por ejemplo, que la firmeza de carácter y la agresividad son consideraciones importantes del rango social entre los varones, mientras que el aspecto físico es un factor central determinante del rango social entre las mujeres (Eder, 1995: 388)¹⁵. Algunos investigadores creen que la presión por lograr el rango social y la aceptación de los compañeros/as tal vez guarde relación con un aumento de las acciones de molestar a otros y de la intimidación. Estos comportamientos, en hombres y mujeres, quizás intenten demostrar la superioridad sobre otros estudiantes, ya sea insultando o ridiculizando.

¹⁵ Eder, D. (1995) School Talk: Gender and adolescent culture. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. P.p.388 393.

4.- PROFESORA

Los profesores, entre ser mediadores del conocimiento o ser el alfa, la omega, la piedra filosofal del proceso
JUAN TORRES

En este campo nos referimos a las percepciones de la profesora, desde el punto de vista de la propia actuación personal, mirando hacia dentro y viendo la repercusión de sus acciones en los elementos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En los últimos años, dice Collado Fernández (2005: 867)¹⁶ “*se está produciendo un movimiento de cambio en la teoría de la enseñanza que está removiendo las bases que se creían estables y enraizadas. Diferentes enfoques y tendencias se suceden en llenar el espacio que deja la denostada pedagogía tradicional*”.

Las nuevas aportaciones desde el ámbito de la psicología y la sociología de la educación, la epistemología,... han dado lugar a nuevos enfoques y teorías que surgen ante problemas que aún hoy continúan sin resolver: la relación entre la teoría y la práctica, la formación del profesorado, la metodología de la investigación, los paradigmas educativos, la ética del profesorado,...

...vísteme despacio que tengo prisa...

Los primeros días de clase de este trimestre, antes de aplicar el programa de manera sistematizada, e intentado ver las relaciones sociales que crea cada uno con un juego fuera de las reglas preestablecidas por mi. Este grupo es muy especial, son alumnos/as muy desmotivados, todo le aburre, son incapaces de organizarse, algunos no paran de sentarse continuamente.

El diagnóstico personal sobre el grupo, las impresiones que más adelante se corroboraran o nos harán cambiar de idea, son estrategias con las que se empezó en el estudio del grupo. El primer diagnóstico es necesario para comenzar a conducir desde la subcultura del grupo, los valores que nos

¹⁶ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor en un grupo de primero de la ESO*. Universidad de Granada. Granada.

planteamos ir inculcando en nuestros alumnos, teniendo en cuenta que estos valores tienen que estar presentes en su educación sin intentar ir más allá de la frontera de la cultura circundante.

Para Imbernón (1994: 45)¹⁷ *“el profesor debe de desarrollar su cultura reflexiva a partir de analizar y reflexionar sobre su discurso educativo y sus posibilidades de cambio”*. En el apartado que ahora se presenta se puede encontrar la visión personal de la educadora sobre su propia práctica, buscando la mejora de la calidad de la enseñanza y de su desarrollo personal como profesional.

		CÓDIGO
CAMPO 4	PROFESORA	
	4.1.- SOBRE ALGUNOS ALUMNOS TRATADOS INDIVIDUALMENTE	ALU
	4.2.- ANTE EL GRUPO CLASE	GRU
	4.3.- REFLEXION-ACCION	REF
	4.4.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE	ACT
	4.5.- ANTE LOS VALORES	VAL

4.1.- SOBRE ALGUNOS ALUMNOS TRATADOS INDIVIDUALMENTE

...yo me relaciono, tu te relacionas, el se relaciona...que difícil es conjugar este verbo...

Hemos comenzado este apartado diciendo que el grupo era difícil, y aunque el alumnado tratados individualmente muestran respeto y afecto hacia la persona de la profesora, en grupo cambian mucho sus comportamientos. En este apartado trataremos algunos episodios de enseñanza que son protagonizados por los alumnos y alumnas considerados de manera individual.

La conciencia elevada de saber *“quién soy”* surge desde un espacio auténtico de valor puro individual. Con esta perspectiva, hay fe en el propio ser, así como entereza e integridad en el interior. El relacionarse con los demás precisa de una actitud de solidaridad con los demás, de ser capaces de ponerse

¹⁷ Imbernón Francisco (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Grao.

en el lugar de los otros, en definitiva es necesaria una dosis de generosidad y no planteamientos individualistas que buscan protagonismo o sentirse singulares. Algunos episodios de enseñanza ofrecen estas visiones:

R se mantiene alejado del resto, intenta llamar la atención incluso ha subido a su clase, se tira la suelo, da vueltas. Parece que se refuerza cada vez que yo le llamo la atención, cuando se aleja del grupo y no le presto atención vuelve al grupo con normalidad. Siempre contesta a mis comentarios, protesta, habla con cierta parsimonia como si nada el afectara o le impresionara, como si todo le diera igual. Puede que tenga una falta de afecto y necesite más atención, no se sabe relacionar muy bien con el grupo, estos evitan ponerse con él, quizás porque no sepa comenzar una conversación y continuamente molesta o quita objetos a sus compañeros.

Viernes 9 Enero de 2004 – (4º)-

He podido comprobar que hay otros alumnos con dificultades para relacionarse en el grupo, A se relaciona bien pero no sabe controlar sus impulsos incluyendo a estos su ira, es incapaz de reconocer que ha molestado a sus compañeros/as. D es un chico también muy tímido, le cuesta relacionarse con el grupo, es normalmente el grupo el que se acerca a él pues se suele mantener al margen del grupo.

Jueves 15 Enero de 2004 – (4º)-

He notado cambios en la forma de actuar de los alumnados, ya no se produce tanto rechazo para ponerse en el grupo de alguien que no son los amigos de siempre, aunque percibo un rechazo muy fuerte hacia T por parte de las chicas de la clase, lo cual me preocupa pues están muy tozudas. Hoy realizaron un cuento motor e intenté que reflexionaran un poco sobre ayudar a los demás, dar una oportunidad, teniendo en cuenta que las apariencias engañan. Pero aun así creo que no se concienciaron mucho.

14 de Abril de 2004 – (5º)-

Sentirse valioso y capaz es una parte vital del camino; en realidad, diría que es una condición necesaria, indispensable, la educación no se basa en una actitud pasiva. Al contrario, cuando el profesorado enseña algún contenido nos está dando una herramienta de trabajo, algo que usar. Y somos nosotros quienes lo usamos. Es nuestra habilidad para utilizar la herramienta lo que nos hace avanzar. Como el escultor usa el cincel o el escritor la pluma, y es sólo su capacidad de manejar el instrumento lo que le permite generar su obra. Ahora, si nos fijamos bien, sólo si creemos en nosotros mismos seremos capaces de convertirnos en un buen artesano. Si nos desvalorizamos, si no creemos en nosotros mismos, permaneceremos en la mediocridad.

R, ha visto sus actuaciones en mí y se ha sorprendido de ver la de cosas molestas que realiza, como apartarse del grupo, tirarse en el suelo, tumbarse en el banco, hablar cuando todos escuchan a la maestra... ha podido vivir sus actuaciones recreadas en mí y ha aprendido que su actitud no es la más adecuada para la clase, esperemos que le dure este aprendizaje, aunque hemos podido comprobar que este tipo de sistema es muy útil como elemento de choque, el cambio de rol.

Viernes 12 Marzo de 2004 – (4º)-

Hemos retrocedido en nuestro avance otra vez Y y Ta están peleadas aunque veo que Y está superando su timidez y habla más, son incapaces de no estar enfadadas. Toda la clase va a intentar dar una solución al problema y espero que la encuentren.

Es muy triste los conceptos y formas de pensar de P, se ve una clara influencia de su casa, piensa que el padre se tiene que imponer y pegar, con solo 11 años tiene unos pensamientos muy negativos.

Será preciso recordar todo lo aprendido para solucionar las cuestiones que se presentan.

Martes 11 de Mayo de 2004 – (5°)-

La socialización en sentido general, hay que entenderla como un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro.

He hecho reflexionar a R sobre su actuación con su compañera, he descubierto que el cambio de roles es muy útil, le comenté que cómo se sentiría él si yo después de tocarle me limpiara las manos como con asco, él me dijo que mal, así que le agregué que no lo hiciera.

Hoy han aprendido mucho a ser responsables y a confiar más en sus compañeros, les he dejado que se pusieran con el compañero o compañera que ellos quisieran para ir más adelante ampliando su campo de confianza.

Lunes 15 Marzo de 2004 – (4°)-

Hoy se han comportado fatal, los he tenido que parar a reflexionar al final de la sesión, pues hasta los alumnos más tranquilos se han pegado. He observado que D y Jo no se caen bien, me ha sorprendido mucho la actitud de D que ha cambiado mucho al pegarle a Jo, actitud que no había visto antes.

Jueves 6 de Mayo de 2004 – (4°)-

Ju me ha sorprendido siempre andaba peleándose son E o metiéndose con ella y hoy se puso de compañero sin protestar, parece que esta aprendiendo a trabajar con todo el mundo.

Martes 18 de Mayo de 2004 – (5°)-

Se necesita seguir trabajando la coeducación, siempre que se hacen equipos se dividen por sexos aunque hoy su distribución ha sido muy buena para iniciar el juego con parejas mixtas, en general no le importa trabajar con otro compañero de distinto sexo pero si han de elegir eligen a lo de su mismo, esto aun queda mucho por hacer.

Miércoles 26 Mayo de 2004 – (4°)-

4.2.- ANTE EL GRUPO CLASE

...puente sobre aguas turbulentas...

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y

habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Las aguas bajan revueltas, y en esta vorágine, a veces te sientes atrapada y con escasas posibilidades de salir adelante en el proceso de socializar al grupo. Establecer puentes entre los miembros del grupo puede ser una estrategia adecuada.

Ante una actitud tan negativa, es difícil tener que estar regañando, les he comentado que esa forma de comportarse con sus compañeras no es la adecuada pero parecen haberse acostumbrado a mantener ese trato con ellas, hemos comentado que se han de evitar los insultos y que voy a castigar a los que los realicen. Se que es una medida drástica pero necesitan un choque, ya que la concienciación aun no ha comenzado y los comentarios respecto a estas actitudes no surgen efecto.

Lunes 2 Febrero de 2004— (4º)-

Hoy he intentado hacerles ver que no sirve de nada aprender muchas cosas si lo principal, que es respetarse y reconocer cuando nos equivocamos no lo sabemos. Han sido muy orgullosas y no han cedido ni un ápice les he comentado que de seguir con su actitud así se quedarían sin clase el próximo día. Su tutora me ha comentado que la reflexión ha de ser más personalizada, pero aun así ella tampoco ha sabido dar las claves a las alumnas para que se perdonaran hasta llegar la tarde.

Su obstinación me ha sorprendido, es increíble como se pueden enfadar tanto por nada unas niñas de 9 años, incluso sabiendo que se la estaban jugando.

Me ha sorprendido que se cambiaran las tornas y sean las alumnas chicas las que se porten mal en clase cuando normalmente no suelen hacerlo. En cambio los compañeros que suelen portarse mal, hoy no lo hicieron.

Lunes 23 Febrero de 2004 – (4º)-

Separar egoísmo de la valoración personal es una tarea difícil sobre todo para alguien que no se estima a sí mismo. La frontera entre ambos parece establecerse en función de los demás. El egoísmo está directamente relacionado con el grado de desconsideración por los demás ante la consecución de nuestros objetivos personales. Es decir, mientras menos nos importe dañar a otros para conseguir nuestros propósitos y más lo hagamos, más egoístas somos. Por otra parte, la capacidad de relacionarse es específicamente un sentimiento referido a uno mismo a los demás, que incluye confianza frente a las dificultades, respeto a todos y sentirse digno de formar parte de ese grupo.

He visto a los alumnos/as bastante dormidos, creo que la agrupación ha sido la ideal, he podido juntar a los alumnos de tal forma que se sintieran cómodos y conocieran a otros compañeros de los cuales no mantienen mucha relación.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

Se nota mucho en clase cuando no están los alumnos más conflictivos es como si nadaran en paz y se mantuvieran tranquilos. Puedo destacar que los comportamientos antisociales suelen copiarse y al contrario.

Martes 23 Marzo de 2004 – (4º)-

Pearson (1992)¹⁸ considera que las personas responsables trabajan en colaboración entre ellas. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en las áreas que afectan a la vida de los demás. “*Las personas responsables operan sobre dos premisas: primera, que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer, y segunda que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo. Las personas responsables no caen en la trampa del complejo de inferioridad ni de superioridad; reconocen que el resultado óptimo no depende de una sola persona, sino de todo el grupo*”.

En relación a lo expresado en el párrafo anterior, hay algunas anotaciones hechas por la profesora en su diario que tiene una connotación negativa en cuanto a la responsabilidad del grupo-clase se refiere, en unos casos hacia ellos mismos o en otros entre ellos mismos (el grupo clase) y relacionado con su proceso de enseñanza-aprendizaje:

Me ha sorprendido muchísimo la actitud de estos alumnos que no suelen realizar actividades de estas dimensiones, han pasado de no respetarse a sí mismos a no respetar el centro ni lo que ello representan, parece que la situación va a peor, no imaginaba que el acto de uno se propagara tanto, supongo que se le ocurrió a P y los demás le siguieron en la actividad, aunque no tengo datos suficientes para verificarlo.

Martes de Marzo e 2004 – (5º)-

Me ha llamado la atención la elección de los juegos, los chicos eligieron el fútbol y las chicas eligieron la goma, juegos muy sexistas. Vi a R con muchas ganas de jugar con las chicas, pero tenía miedo de que se metieran con el por jugar con chicas.

Lunes 12 Abril de 2004 – (4º)-

La cohesión del grupo actúa como elemento de conformidad y de unión sobre todos y cada uno de sus componentes. No basta saber que el grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos/as, ni que tiende a crear normas, implícitas o explícitas, para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros, el nivel de cohesión es un indicador de la fuerza en que se imponen dichas normas. Hay una serie de indicadores que explican hasta qué punto las normas y valores del grupo son una fuerza considerable de unión para integrar e impedir creencias y conductas desviadas a dichas normas. Los objetivos propios del grupo son también factores de cohesión, en este sentido a medida que el curso avanza aparecen comentarios en el diario

¹⁸ Pearson L. B. (1992) *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. Actas Séptima Asamblea

de la profesora en los que se aprecia el valor de la responsabilidad en la relación con otros grupos y actividades en tareas que realizamos de forma conjunta.

Me he sentido sorprendida e incomoda en ocasiones cuando veía como un chico o chica expresaba directamente porque no le gustaba un compañero o compañera de la clase, sin darle pudor por el daño que a esa persona le pudiera hacer, yo intente remediar la situación suavizando la situación. Considero que es un grupo bastante complicado, los chicos desprecian a las niñas, todo es fomentado por P que creo que en su casa le inculcaron ideas muy machistas y al ser uno de los líderes del grupo, lo demás alumnos le siguen y las niñas montan grupos y aíslan por temporadas o a T o a Y, todo es muy extraño.

Jueves 1 de Abril de 2004 – (5º)-

Parece que los alumnos están aprendiendo a trabajar con cualquier compañero/a sin quejarse, lo cual me ha parecido un adelanto. Si se quejan cuando los resultados del juego o actividad no son de su agrado, entonces culpan a sus compañer@s de no hacerlo mejor. Vamos por buen camino, aunque aun me queda cambiar un poco de mentalidad a Y y a T y comenzar a ser amigas o al menos a ha aprender a soportarse, quizás sería un buen remedio ponerlas siempre juntas en las clases.

Jueves 1 de Abril de 2004 – (5º)-

Los cambios en este grupo han sido muy grandes aunque aun siguen con un poco de rechazo hacia Jo, ahora se respetan mucho y atienden con normalidad, parece que el programa funciona.

A Ju le encanta llamar la atención y hacer que mi paciencia se agote, es muy tranquilo e intenta que yo me altere. Hoy me equivoque con R, a veces los alumnos más traviesos cuando tienen razón no se le escucha pues siempre se suelen portar mal, el cambio de actitud en R es impresionante, de tirarse continuamente al suelo, molestar a sus compañeros a todas horas a estar en clase con total normalidad.

Miércoles 2 Junio de 2004 – (4º)-

Los alumnos han cambiado mucho su comportamiento su forma de relacionarse ya no es agresiva, aunque es preciso seguir trabajando la coeducación. Jo esta más insertada en el grupo. R se comporta cada vez mejor, su actitud ha cambiado mucho de días anteriores, no se tira al suelo, no se aparta del grupo, no insulta ni pega, no deja el juego y cuando protesta es por una causa justificada cosa que antes no hacía.

L ha aprendido a no meterse con sus compañeros/as y al hacer un comentario negativo a una de ellas rápidamente rectifica y pide disculpas.

Lunes 7 de Junio de 2004 – (4º)-

4.3.- REFLEXION-ACCION

...soñar que se corre veloz como el viento, no es suficiente...

El alumnado debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que los alumnos participen y compartan las decisiones, que descubra por si mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

Los alumnos/as deben conocer el significado y lo que implica cada uno de los aspectos sobre los que queremos opinen y se involucren.

Liston y Zeichner (1993)¹⁹ considera la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como persona. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas o tácticas para uso de los deportistas.

Hoy he aprendido que no se debe castigar sin una reflexión. La tutora le ha elaborado una reflexión con una resolución del problema y le ha servido para aprender de su actuación al alumno. No sirve de nada que castigemos si el alumno considera que el castigo ha sido injusto y que el no ha hecho nada, pues conseguiremos que se vuelva a repetir la misma situación sin más. S no ha parado de discutir con AB y E, se llevan mal y no consigo que no discutan tanto.

Jueves 12 febrero de 2004 – (4º)-

Le he llamado a la reflexión sobre su forma de actuar, que están desmotivados que no ponen de su parte y que tienen que aprender a relacionarse con todos en la clase. Pero su actitud es difícilmente modificable.

Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-

Me ha sorprendido gratamente que se reconciliaran estas alumnas, pues eran muy tozudas y pensaba que lo habían hecho un poco obligadas por el grupo, pero aquí se demuestra la efectividad del programa en la concienciación de las alumnas.

Jueves 29 de Abril de 2004 – (5º)-

Reflexión en o durante la acción, diálogo interior crítico con la situación que se está vivenciando y que lleva al alumno a confrontar con la realidad los planteamientos previos y de ese modo permite confirmarlos, corregirlos, rechazarlos o construir otros nuevos.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que es la reflexión que se realiza de forma individual o colaborativa sobre la intervención llevada a cabo sobre la reflexión en la acción. (Fajardo del Castillo, 2002: 13).

Los he visto muy metidos en su papel de actores y actrices. Han aprendido a valorar la importancia del saludo y a ver las distintas formas que tienen de hacerlo bien o mal. Hemos acabado haciendo una reflexión de las conductas correctas e incorrectas en cada situación.

Lunes 29 Marzo de 2004 – (4º)-

La desmotivación de algunos alumnos, hacen romper la dinámica de la clase. Ha sido muy interesante, preguntarse porque se sentaron los primero y porque los últimos, les pedí que lo reflexionaran y que el próximo día lo

¹⁹ Liston Daniel y Zeichner, Kenneth (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata.

hablaríamos, aun no han llegado a las conclusiones que yo querían que sacaran. Con respecto al juego motriz han sacado conclusiones satisfactorias, aunque los he visto un poco distraídos.

Viernes 16 Abril de 2004 – (4º)-

4.4.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE

... el violinista en el tejado...

Coincidimos con Romero Cerezo (1998: 236)²⁰ al indicar que cuando se quiere concretar algún contenido de aprendizaje esto “*se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje*”. En definitiva, que a través de las actividades y tareas motrices propuestas por la profesora se pretende adquirir unos conocimientos y conseguir los objetivos propuestos.

Este tipo de actividad ha despertado en los alumnos una gran creatividad cosa que me ha sorprendido en ellos. He observado que R se comporta de forma diferente desde que ha vuelto J, parece querer dar la impresión que quiere tener una imagen negativa del mayor que la que se pueda tener de J. Es decir quiere ser más travieso que J, por tanto últimamente se mantiene al margen en muchas actividades. Hoy no ha venido A por el fallecimiento de su abuelo, se nota mucho su ausencia en el comportamiento de los compañeros/as, estos hoy han sido especialmente colaborativos. Tomare la estrategia del rol como modo de trabajar otros aspectos,

Lunes 16 Febrero de 2004 – (4º)-

Me desespera ver que los alumno/as no responden que por más actividades entretenidas que les propongo algunos alumnos como A ,R y J no ponen de su parte , no escuchan, no se enteran de las reglas y tardan muchísimo en organizarse. No se como 12 alumnos no se organizan con facilidad siendo tan pocos.

Viernes 5 de Marzo de 2004 – (4º)-

Les he comentado que vamos a trabajar las relaciones sociales en el aula para que todos se lleven bien y para que no discutan unos con otros. Su reacción ha sido muy positiva, a la hora de imponer sus castigos han sido parciales y justos, al ser un reglamento propio considero que se llevará a la práctica con facilidad.

Miércoles 3 de Marzo de 2004 – (4º)-

Delgado Noguera (1993: 58)²¹ considera que las tareas que se proponen en Educación Física tienen como uno de sus objetivos “*brindar al alumno a oportunidad de ponerse en contacto con diferentes contextos de aprendizaje*”. En ocasiones estos entornos favorecen o enturbian los procesos.

²⁰ Romero Cerezo, Cipriano (1998) «Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo» en Guillén del Castillo, M. (coord.) *Curso de actualización en didáctica y E. F. para postgraduados universitarios*. Vol II. Córdoba. IAD y Cajasur.

²¹ Delgado Noguera, Miguel Ángel (1993) *Las tareas para la Educación Física en la enseñanza primaria en VV AA. Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Este tipo de actividades las considero ideales para trabajar la socialización, el tener que resolver un dilema entre el grupo, da lugar a que todos colaboren y se pongan manos a la obra, dejando un poco atrás sus prejuicios, parece que todo se olvida cuando hay una meta común. Es un ejercicio muy fructífero en cuanto a relaciones se refiere así como favorece la comunicación, el desarrollo de estrategias comunes y afianza los lazos afectivos entre compañeros.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

Me ha llamado la atención que en una de las actividades, se han inventado un premio relacionado con dinero, le he comentado, que se le iba a dar un premio a unos atletas, pensando en medallas o diplomas y ellos instintivamente pensaron en dinero, ¿como pueden dar tanta importancia al dinero siendo aun tan pequeños?. Los he visto muy metidos en su papel de actores y actrices. Han aprendido a valorar la importancia del saludo y a ver las distintas formas que tienen de hacerlo bien o mal. Hemos acabado haciendo una reflexión de las conductas correctas e incorrectas en cada situación.

Lunes 29 Marzo de 2004 – (4º)-

Las chicas acusan a los niños de no tomarse las actividades en serio y por ello no quieren participar en muchos juegos con ellos.

Lunes 19 Abril de 2004 – (4º)-

Me ha satisfecho enormemente ver la reacción de los niños al incorporarse al juego de las niñas, creo que hemos dado hoy un gran paso al jugar todos juntos y a un juego catalogado como sexista, o de chicas.

Creo que estamos avanzando muchísimo, hemos pasado del juego totalmente individual al juego grupal sin excepción, sin discriminaciones sexuales.

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

4.5.- ANTE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS VALORES

...durante el proceso me muevo entre el desencanto y la esperanza...

Dice Collado Fernández (2005: 213)²² que “*respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Éstos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida*”.

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.

²² Collado Fernández, D. (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor en un grupo de primero de la ESO*. Universidad de Granada. Granada.

No paran de meterse unos con otros y en ocasiones tanto charlar me molesta, pues no me dejan avanzar y tardo mucho en explicar los juegos, intento hacerles comprender que solo les pido un poco de tiempo para poder explicar los juegos y luego seguir jugando pero cuesta mucho. Es un grupo complicado aunque creo que estoy avanzando lentamente sobre todo a disminuir los insultos que son un primer agente de controversia.

Jueves 11 Marzo de 2004 – (4º)-

La falta de respeto es muy destacada, tanto a los compañeros como a los profesores, no paran de discutir y de enfadarse por cualquier cosa. Juegos que no son considerados como conflictivos lo convierten en campo de batalla, empujando, insultando o golpeado a los compañer@s esto unido a su desmotivación hace que sea un grupo muy difícil de dar clases.

Jueves 22 Abril de 2004 – (4º)-

He podido comprobar un cambio considerable favorable de actitud en los alumnos, cada vez se comportan mejor y son más sociables, solo P necesita un cambio aun mayor de esas actitudes antisociales como separarse del grupo o los comentarios de JJ, el resto ha dado un cambio muy importante

Martes 6 de Abril de 2004 – (5º)-

El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse, sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena; es, en definitiva, la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

He observado que las agresiones son principalmente verbales aunque en ocasiones son físicas pero de poca gravedad como un toque, principalmente van dirigidos al sexo contrario, las situaciones de agresividad son chicos a chicas, es como un juego, sin los chicos se aburren, molestan a las chicas para hacerlas rabiar y entretenerse. De esta forma la relación está aprobada por los chicos del grupo, diríamos” si juego con una chica, se meterán conmigo pero si le chincho, le insulto o golpeo, nadie me dirá nada”.

Lunes 19 Abril de 2004 – (4º)-

No le he hecho caso a los comentarios del robo del libro de E por Jo, pues considero que algo que no se zanjó el año pasado difícilmente se zanjará este año.

He intentado hacer reflexionar de que han de cambiar de comportamiento, de aprender a relacionarse sin darse golpes.

Aun así he encontrado un cambio de actitud positivo.

Viernes 30 Abril de 2004 – (4º)-

La causa de todas las debilidades se origina en la ausencia de auto-respeto. La persona se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás. La persona, al hacerse dependiente de fuerzas externas en lugar de sus poderes internos, mide el respeto mediante los factores físicos y materiales, tales como la casta, el color, la raza, la religión, el sexo, la nacionalidad, el estatus y la popularidad.

En la clase pensé que los alumnos estaban avanzando hacia el respeto de los demás compañeros pero en el recreo me di cuenta que las relaciones siguen prácticamente igual y que han vuelto hacia atrás al realizar gestos de repulsa a una compañera. Tendremos que recordar lo aprendido y volver a empezar.

Lunes 10 Mayo de 2004 – (4º)-

Me he sorprendido del cambio de actitud de R ha pasado a comportarse mejor y a estar más tranquilo. Parece estar funcionando el programa aunque no afecte a todos por igual, pues aun siguen los roces con Jo por parte del grupo, pero el echo de ver a R mejor es ya un logro.

Viernes 14 Mayo de 2004 – (4º)-

Quienes tienen una alta autoestima se cuidan y respetan a sí mismos, reconociendo su propia dignidad y valor. Por el contrario, quienes tienen una baja autoestima se valoran poco y se sitúan por debajo de los demás. La importancia de conocernos es fundamental para poder afrontar las demandas del mercado actual.

He comprobado que algunos alumnos no están acostumbrados a que los halaguen o digan cosas bonitas, pues algunos de ellos huían como R y A, cuando le decían cosas buenas y D he comprobado que su autoestima esta muy baja pues negaba y rechazaba todo lo que le decía, es decir si decían que era guapísimo el decía “soy muy feo”, parece un mecanismo de autodefensa, se pone siempre en lo peor, dice que todo lo que hace esta mal, no se si para que le refuerces o para, auto-convencerse de que el nunca puede hacer las cosas bien, o para evitar, que nadie lo cuestione antes que él.

Viernes 21 de Mayo de 2004 – (4º)-

Es preciso se siga trabajando el respeto, también la autoestima, algunos alumnos tienen la autoestima por los suelos entre ellos R y D, D ha cambiado mucho pues antes apenas se notaba en clase y ahora pega en ocasiones a sus compañeras.

Aun así en plan general observamos una mejoría, en los comportamientos de todos.

Jueves 27 de Mayo de 2004 – (4º)-

Es necesario conocer cómo funcionamos, es decir, cuáles son nuestras fortalezas y aspectos positivos y cuáles son nuestras limitaciones. A partir de esta valoración, decidiremos qué aspectos deseamos mejorar y cuáles reforzaremos. He comprobado que el programa para cambiar determinadas características debe ser realista y alcanzable en el tiempo. Es decir, tenemos características que tendremos que aceptar y con las que convivir, intentando sacar partido y ver su aspecto positivo.

En esta sesión hemos desarrollado la autoestima de forma no explícita, pues el dar un paso a hablar en público de algunas alumnas, puede convertirse en todo logro para algunas alumnas lo que refuerza su autoestima.

En general los alumnos que se caracterizan por tímidos suelen tener un autoconcepto bajo, por ello precisan de la ayuda del grupo y de su tolerancia aspectos que hoy hemos intentado desarrollar.

Jueves 22 de Abril de 2004 – (5º)-

Me ha asombrado que estuvieran tan bien, parece que el programa esta funcionando. Tenemos que seguir avanzando en la dificultad que pone la competición y en aceptar ganar o perder. Aun sigue el rechazo hacia Jo aunque ha disminuido en gran medida, habrá que seguir trabajando en ello, aunque considero que hoy aprendieron una lección los que no se querían poner con ella cuando su equipo ha ganado. Han de aprender que lo importante no es ganar sino jugar con todo el mundo.

Viernes 28 Mayo de 2004 – (4º)-

5.- HABILIDADES SOCIALES, TRANSVERSALIDAD Y VALORES

Los valores no existen sin el ser humano, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización del hombre.
JOHN GEVAERT

Aunque en el apartado “Profesora” hemos tratado de manera transversal los episodios de enseñanza-aprendizaje que tenían una clara implicación con los valores, vamos a tratar ahora de manera longitudinal la evolución en los principales valores que hemos trabajado a lo largo del programa

...un grito en la oscuridad...

El respeto, el compañerismo, la tolerancia, la autoestima, el reconocer nuestros errores, el altruismo son importantísimos, me he dado cuenta que están necesitándose a gritos. Esperemos que el programa funcione, esta es una pretensión expresada en los primeros meses de aplicación del programa.

Sería imprescindible trabajar la tolerancia y el respeto ante todo. P no respeta, se mete con sus compañeros y puede ser muy cruel. También he notado que sería muy útil dar una sesión de autoestima para aumentarla en el alumnado pues puede ser la causa de que alguno/a sea tan tímido/a en clase.

Martes 3 de Marzo de 2004 – (5º)-

Como en sesiones anteriores, es imprescindible trabajar el respeto, la tolerancia y el compañerismo. Dar también importancia a la autoestima.

Jueves 5 de Marzo de 2004 – (5º)-

Una de las preocupaciones de la profesora es hacerles ver que no sirve de nada aprender muchas cosas si lo principal que es respetarse y reconocer cuando nos equivocamos no lo sabemos, ni lo hacemos. Su tutora me ha comentado que la reflexión ha de ser más personalizada, pero aun así ella tampoco ha sabido dar con las claves. Y es que en educación no hay formulas mágicas, nada sucede al azar, sino que los progresos y las mejoras en el alumnado es fruto del trabajo programada y sistematizado, así como proporcionar buenos modelos a imitar.

En este campo hemos considerado conveniente analizar las siguientes categorías:

CAMPO 5		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- RESPETO	A SÍ MISMOS
		A LOS DEMÁS
		AL PROFESORADO
		A LAS INSTALACIONES, MATERIAL, RECURSOS
	5.2.- ASERTIVIDAD/TOLERANCIA / COMPAÑERISMO	TOL
	5.3.- RESPONSABILIDAD	RES
	5.4.- ALEGRÍA	ALE
	5.5.- COEDUCACIÓN	COE
5.5.- AUTOESTIMA	AUT	

5.1.- RESPETO

❖ Respeto a sí mismos

...Respeto y serás respetado/a...

Aunque siempre ha estado presente en nuestro programa el valor del respeto, hemos comenzado la Unidad Didáctica de “*Nuestras reglas*”, y una de las primeras actividades ha sido la creación de un lema (eslogan) que represente el sentir de todos hacia el valor del respeto.

El respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única, una fuerza vital interior, por ello cuando el profesor comprueba algunos comportamientos, en ocasiones flaquea y piensa que no va a poder conseguir sus objetivos.

*La tolerancia, el respeto entre otros como el compañerismo son fundamentales para mejorar el funcionamiento de este grupo.
Martes 12 de Febrero de 2004 – (5º)-*

*Han dictaminado un eslogan muy bonito “Respeto y te respetaran”, ellos solos han dado en el clavo y han decidido trabajar sobre todo el respeto espacio que yo consideraba crucial poner en práctica con estos alumnos. Han reflexionado sobre aquellos aspectos que consideran incorrectos y que molestan a los compañeros.
Miércoles 3 de Marzo de 2004 –(4º)-*

Afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de

permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.

El respeto aun sigue siendo el factor primordial de aprendizaje, deben aprender a respetarse a sí mismos y a dejar de un lado sus prejuicios que les impiden relacionarse con todos los compañeros de clase

Jueves 11 Marzo de 2004 -(4º)-

❖ **Respeto a los demás**

...muchos meandros tiene este río...

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste vienen los conceptos de diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Por tanto, pretender ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el método mismo para perderlo. Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto.

Puesto que tal principio tiene su origen en ese espacio primitivo de valor puro, los demás sienten intuitivamente, la autenticidad y la sinceridad. En la visión y la actitud de igualdad, existe una espiritualidad compartida. Compartir crea un sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad, un sentimiento de familia.

Ante una actitud tan negativa, es difícil tener que estar regañando, les he comentado que esa forma de comportarse con sus compañeras no es la adecuada pero parecen haberse acostumbrado a mantener ese trato con ellas, hemos comentado que se han de evitar los insultos y que voy a castigar a los que los realicen. Se que es una medida drástica pero necesitan un choque, ya que la concienciación aun no ha comenzado y los comentarios respecto a estas a actitudes no surgen efecto.

Lunes 2 Febrero de 2004 -(4º)-

Sería imprescindible trabajar la tolerancia y el respeto ante todo. P no respeta, se mete con sus compañeros y puede ser muy cruel. También he notado que sería muy útil dar una sesión de autoestima para aumentarla en el alumnado pues puede ser la causa de que alguno/a sea tan tímido/a en clase.

Martes 2 de Marzo de 2004 – (5º)-

Tendremos que empezar a recordar el respeto hacia los demás y aprender sobre todo a no hacer a lo demás lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros. Deben aprender a ser más tolerantes y más cuidadosos en sus expresiones y actuaciones

Lunes 10 Mayo de 2004 -(4º)-

El respeto casi se han adquirido por completo, solo necesitan aprender a no enfadarse por cosas sin importancia, a ser más tolerantes.

Martes 2 de Junio de 2004 – (5º)-

Ha desarrollado el respeto y algunos han empezado a romper con su timidez. Algunos han de ser más tolerantes como P pero el resto ha aprendido mucho en cuestión de valores a través del programa.

Jueves 4 de Junio de 2004 – (5º)-

Sin embargo, el respeto no es sólo hacia las normas o la actuación de las personas; el respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

Me ha sorprendido la actuación de AM y T se han mostrado muy diplomáticas, y han trabajado en equipo aunque no se lleven bien ahora, han formado grupo con E y estaban un poco cortadas, pero reaccionaron muy bien.

Jueves 15 de Abril de 2004 – (5º)-

El concepto de Pluralidad, es el, de las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura.

Hoy he visto una pequeña mejoría sobre todo en algunos compañeros en el respeto, se controlan más los actos de contacto físico agresivos, por tanto parece que vamos evolucionando.

Viernes 14 Mayo de 2004 – (4º)-

Parece que algunos alumnos están adquiriendo muy bien el respeto, otros en cambio no como el caso de Ju que hoy desafiaba a la profesora al no querer hacerle caso.

Lunes 17 Mayo de 2004 – (4º)-

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado, es un lugar constante de aprendizaje, donde adquiere modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias, y éstas le darán sentido y significado para el futuro.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a sí mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismo y para los demás.

Hemos visto un gran adelanto de los alumnos, antes no tenían en cuenta que el insulto era demasiado frecuente y que ese había convertido en una forma de relacionarse, a partir de ahora, intentan evitar todo tipo de insulto y se excusan cuando algo lo hacen mal. Aun deben aprender a respetarse

más unos a los otros y a no meterse con las dificultades, temores o forma de ser de los compañer@s

Viernes 12 Marzo de 2004 – (4°)-

Hoy se han comportado con total normalidad, han aprendido a saludarse como aspecto importante a la hora de mantener relaciones sociales, exceptuando que a la hora de hacer parejas, nadie quería ponerse con E pues la tienen un poco desplazada, por último To se ha puesto con ella.

Jueves 6 de Mayo de 2004 – (5°)-

Cuando el educador tiene como objetivo educar de forma integral y completa, conseguir no sólo guiarles, y compartir aprendizaje técnico, sino también saber elegir y tomar decisiones sobre sus hábitos de comportamiento, se encuentra con que entre el alumnado hay personas con mentes cargadas de pensamientos influidos por su entorno (padres, profesores, amigos, situaciones). Su modo de pensar no siempre es el apropiado para desarrollar comportamientos de calidad, llenos de interés ya, que un pensamiento desagradable provoca sentimientos negativos: enfados, tristezas, desgana...

A veces, al igual que los adultos, los alumnos, se sienten desmotivados, rebeldes, cansados, decepcionados..., entonces comienzan a observar a los demás, ven sus actitudes, nos muestran acusaciones, alborotos, celos, discusión, diferentes formas de llamar la atención que muy a menudo son fuente de conflictos.

Seguimos intentando trabajar el respeto a los/as compañer@s, pues no escuchaban a los demás, interrumpían, hacían comentarios para ridiculizar. Continuamos con este valor como primordial, aunque aun así considero que ellos saben como ser un buen compañeros/as e intenta conseguir ese fin el compañerismo como valor.

Viernes 16 Abril de 2004 – (4°)-

Considero que se respetan un poco más aunque, aun los chicos chinchan mucho a las chicas, las molestan, pero es como una forma de juego. En general creo que vamos por buen camino.

Viernes 26 de Marzo de 2004 – (4°)-

Necesitan trabajar aun mucho el respeto, pues lo tiene perdido hacia sus compañer@s y hacia la profesora, tienen que aprender a relacionarse sin faltarse el respeto, esto es lo fundamental, para ello utilizaremos también valores como la tolerancia y la humildad. Aun nos queda camino por andar.

Jueves 29 Abril de 2004 – (4°)-

❖ Respeto al profesorado

...los profesores, referentes cercanos...

Al profesor se le exige cada vez más, pero a la vez se le ha ido despojando del apoyo y respeto social y hasta institucional a su figura y a su

tarea. (Liceras Ruiz, 2002: 68 ss.)²³. Esta afirmación contundente refleja en cierta medida que del profesorado se espera que atienda a las carencias de sus alumnos en la medida en que la solución puede estar a su alcance, pero para ello es una primera condición contar con el respeto personal del alumnado y a veces esta premisa no se ve satisfecha.

El respeto a los profesores es crucial, necesitan desarrollar este aspecto con profundidad, seguiremos trabajando en ello.

Jueves 22 Abril de 2004 – (4º)-

Necesitan trabajar aun mucho el respeto, pues lo tiene perdido hacia... hacia la profesora, tienen que aprender a relacionarse sin faltarse el respeto, esto es lo fundamental, para ello utilizaremos también valores como la tolerancia y la humildad. Aun nos queda camino por andar.

Jueves 29 Abril de 2004 – (4º)-

Moreno Olmedilla (2001)²⁴ considera que “la *disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros que veremos después*”. Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Parece que han empezado a apreciar la importancia del respeto como valor fundamental del trato y de la convivencia, aunque es necesario seguir trabajando al respecto.

Hoy su comportamiento ha sido ejemplar con respecto a días anteriores, su tutora le hizo hacer una reflexión escrita que unida a la que nosotros hicimos oral, ha producido un cambio importante en el comportamiento del los alumno.

Viernes 7 de mayo de 2004 – (4º)-

❖ **Respeto a las instalaciones, medios y recursos**

...responsabilizarse de los medios y recursos, badenes de un camino sinuoso...

Responsabilizarse es afrontar la libertad de sus propios actos. Cuando se responde de las decisiones que toma personalmente o de las que acepta venidas de otros.

²³ Liceras Ruiz, Angel (2002) *Dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada. Editorial Universitaria.

²⁴ Moreno Olmedilla Juan Manuel (2001) *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Foro de Debate.

El cuidado de las instalaciones y su uso, la manipulación correcta de materiales, la adecuación de diferentes recursos a las edades y niveles de los alumnos/as, son aspectos que los docentes y profesionales en general de la actividad física cuentan para el desarrollo de su trabajo y para la correcta consecución de sus objetivos.

El alumnado, no siempre valora en su justa medida la importancia que tienen los recursos materiales, no sólo como vehículos físicos necesarios para la consecución de los diversos aprendizajes, sino, como elementos condicionantes del tipo de contenidos que se aprende, así como de los procedimientos e ideas asociadas a los mismos.

Ta ha rayado hoy con unas llaves la puerta de los servicios. Hace unos días le castigue por no respetar el colegio y hoy volvió a hacerlo igual. Se le ha procedido a ponerle un parte y a comentarle que tendrá un castigo que se le impondrá cuando la profesora lo reflexione

Lunes 29 de Marzo de 2004 – (4º)-

Hoy P, S, T, AM, JJ y creo que algún compañero se comportaron de manera incorrecta al pintar con las pinturas de cara la pared de la habitación dónde tenemos materiales. Tenían día de actividad libre, en la que podían jugar a lo que quisieran y en un descuido pintaron las paredes. Se les ha castigado con un día sin recreo una copia, y limpiar lo ensuciado, posiblemente se queden sin jugar un día a E.F, pero eso esta aun por comprobar.

Me ha sorprendido muchísimo la actitud de estos alumnos que no suelen realizar actividades de estas dimensiones, han pasado de no respetarse a sí mismos a no respetar el centro ni lo que ello representan, parece que la situación va a peor, no imaginaba que el acto de uno se propagara tanto, supongo que se le ocurrió a P y los demás le siguieron en la actividad, aunque no tengo datos suficientes para verificarlo

Martes 30 de Marzo de 2004 – (5º)-

T hoy cumplió su castigo por no respetar las instalaciones del centro, ha tenido que ordenar el almacén de materiales, aun así decía que las puertas del centro estaban viejas que más daba arañarlas, creo que se ha concienciado un poco después de ordenar el almacén, o al menos creo que no volverá a hacerlo más.

Lunes 14 de Abril de 2004 – (4º)

También el tipo de materiales utilizado y la responsabilidad con que se utilizan son a su vez otros aspectos del proceso de aprendizaje, como son los recursos económicos y el tipo de gestión que suceda en cada centro educativo o en general en cada institución en que se planifiquen los contenidos a aprender.

Aunque los materiales, los medios o los recursos tengan escaso valor material, la responsabilidad de su cuidado, de su protección, de su uso adecuado debe ser asumida por el alumnado, de ahí que también en ocasiones

puede resultar educativo que el alumnado asuma sus responsabilidades con otras actuaciones, que valoren lo que o es suyo.

Los alumnos cogieron en la clase de educación física sin permiso globos, todos los implicados han de traer una bolsa de globos por no haber respetado lo que no era de ellos.

Martes 18 de Mayo de 2004 – (5º)

Muchos alumnos no han traído el castigo por coger material que no era suyo, se le ha dado un par de días más para traerlo o se les pondrán un parte. Ta es la más afectada pues de ponerle un parte ya tendrá tres.

P confiesa que ser el capitán del grupo le trae mala suerte por lo que no quiere ser, esto demuestra que cederle el protagonismo a A en días anteriores no es por motivos de compañerismo.

Jueves 20 de Mayo de 2004 – (5º)

5.2.- ASERTIVIDAD/TOLERANCIA/COMPAÑERISMO

...somos iguales, somos diferentes...

La conducta asertiva es aquella que le permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad y combinado los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta, trayendo al traste la segunda dimensión que no es más que la consecuencia del acto.

El propósito de la tolerancia es la coexistencia pacífica. Cuando la tolerancia reconoce la individualidad y la diversidad, se eliminan las máscaras que crean desacuerdos y diluye la tensión creada por la ignorancia. La tolerancia ofrece la oportunidad de descubrir y eliminar estereotipos y estigmas asociados con personas a las que se las ve diferentes debido a su nacionalidad, a su religión o a su patrimonio cultural. Así como el jardinero reconoce las características de cada variedad de semilla y prepara el suelo de forma adecuada para cada una, una persona tolerante respeta la singularidad de cada persona. Una persona tolerante atrae a otra diferente mediante el entendimiento y una mentalidad abierta; y aceptándola y acomodándola de manera genuina, muestra su tolerancia de una forma práctica. En consecuencia, las relaciones florecen.

En cualquier actividad humana y por supuesto en el desarrollo de las clases y en la vida de convivencia del centro, las diferencias individuales se hacen evidentes de forma casi inmediata. Debemos aprovechar esta realidad

para educar en la aceptación de las diferencias, entendiendo que todos tienen derecho a participar en la actividad de acuerdo con sus propios niveles de destreza. Por ello, se hace indispensable que se valore la actuación de los demás tanto como la propia. Equivocarse es frecuente, pero lo importante es sacar conclusiones de esos errores y mejorar. Puede ser un buen comienzo expedir perdón a quienes hemos molestado o faltado el respeto, ello sería una buena muestra de compañerismo. A continuación se relatan algunos episodios.

Hoy A ha aprendido a pedir perdón a pensar en sus compañeros y a excusarse. Le he comentado que tienen que aprender a respetarse los unos a los otros y a ser más tolerantes. Espero trabajar en ello.

Jueves 12 febrero de 2004 – (4º)-

Hoy ha reinado la colaboración entre compañeros, cada uno ha asumido el rol que ha deseado y han sido muy tolerantes, han respetado la opción de cada uno y la han incorporado a la dinámica del grupo.

Lunes 16 Feb de 2004 – (4º)-

Es importantísimo aun desarrollar el compañerismo que les cuesta mucho trabajo.

Viernes 30 Abril de 2004 – (4º)-

Continuamos con este valor como primordial, aunque aun así considero que ellos saben como es ser un buen compañero/a e intenta conseguir ese fin el compañerismo como valor.

Viernes 16 Abril de 2004 – (4º)-

Hemos rescatado aspectos como el perdón, desarrollado la tolerancia, el respeto y la humildad. Hoy dimos un gran paso hacia los valores que entrañan el compañerismo.

Vamos por buen camino, parece que el programa está funcionando.

Martes 27 de Abril de 2004 – (5º)-

...pequeñas conquistas, grandes logros, muchas satisfacciones...

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiera modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado para el futuro. Y en ese juego de aprender-enseñar, respetar y ser respetado, que en definitiva es el juego de la vida, el conseguir avances en la tarea que la profesora propone, se considera como un logro personal y colectivo, que es necesario compartir con el alumnado.

Hemos descubierto de forma grata que AM, Y y Ta se han hecho amigas de verdad, el otro día hicieron las paces y ha servido de mucho pues por fin vuelven a ser amigas gracias al programa.

AM es una alumna muy tozuda dar un paso para reconciliarse con los compañeros de la clase ha supuesto un gran paso para ella al igual que Y. Su actuación ha sido un poco forzada, pero las conductas muchas veces llegan a actitudes.

El grupo ha aplaudido y vitoreado las actuaciones de estas alumnas. Esto supone un gran avance en la mejora de las relaciones sociales del grupo.

Martes 27 Abril de 2004 – (5º)-

Hemos conseguido que se respeten más, aunque aun deben aprender a ser más tolerantes y comprensivos entre ellos mismos.

Viernes 28 Mayo de 2004

El respeto esta muy desarrollado aunque necesitan ser un poco más tolerantes y con los errores de los demás, pero vamos en buen camino.

Martes 1 Junio de 2004

Han aprendido sobre todo a respetarse, aunque en ocasiones son poco tolerantes y deben aun aprender.

Miércoles 2 Junio de 2004

La tolerancia es una fortaleza interna que le permite a la persona afrontar dificultades y disipar malentendidos. El método para hacer esto es primero usar el discernimiento al tomar decisiones. Al ahondar en la conciencia, puede determinar qué está bien o mal, qué proporcionará beneficio o pérdida y qué traerá logros a corto o a largo plazo.

Mayor Zaragoza (1999)²⁵ en el año de la tolerancia escribía. *“Tolerancia no es hacer concesiones, pero tampoco es indiferencia. Tolerancia es conocer al otro. Es el respeto mutuo mediante el entendimiento mutuo. Debemos abandonar los viejos mitos y aplicar el resultado de los estudios realizados recientemente: el hombre no es violento por naturaleza. La intolerancia no es parte de ‘nuestros genes’. El miedo y la ignorancia son las raíces que causan la intolerancia y sus patrones pueden imprimirse en la psique humana desde muy temprana edad”*.

Hemos trabajado la asertividad como habilidad social, así como el valor del compañerismo y de la tolerancia. Esta actividad ha proporcionado la posibilidad de olvidar los prejuicios para buscar el bien común del grupo, se ha dado la posibilidad a la comunicación y a conocerse mucho más entre los alumnos.

Martes 27 de Abril de 2004 – (5º)-

Hemos descubierto de forma grata que AM, Y y Ta se han hecho amigas de verdad, el otro día hicieron las paces y ha servido de mucho pues por fin vuelven a ser amigas gracias al programa.

Jueves 29 de Abril de 2004 – (5º)-

²⁵ Mayor Zaragoza, Federico (1999) *Los nudos gordianos*. Barcelona. Editorial: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

5.3.- RESPONSABILIDAD

...de lo que el viento se llevó, a las hojas verdes del verano...

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

Una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador, la persona permanece neutral y flexible en su papel. La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. El que actúa con responsabilidad también tiene la madurez de saber cuándo debe delegarse una responsabilidad a otro.

Comprobemos como este valor escasea en nuestros grupos, y como pretendemos que evolucione hacia cotas más altas.

El valor de la responsabilidad, destacaría hoy, no son lo suficientemente responsables para preocuparse por aprender por evolucionar y por respetar a los demás.

Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-

Hoy realizamos un trabajo en grupo muy interesante hicimos un ejercicio de orientación, para ello los alumnos debían de ir en grupos, estos estaban organizados por la profesora para que hubiera un líder, aunque le hemos dado el título de capitán a aquellos alumnos/as que consideramos más desfavorecidos socialmente.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

La responsabilidad moral obliga a uno a reconocerse autor de sus actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. Tradicionalmente se vincula la existencia de responsabilidad moral a la afirmación de libertad, a la confianza en los demás. Dice Collado Fernández (2005: 114)²⁶ que *“Una persona es moralmente responsable de lo que ha hecho sólo si hubiera podido actuar de forma distinta a como lo ha hecho, y podría haber actuado de forma distinta, si los motivos que la movieron a actuar no la indujeron de forma determinista”*.

²⁶ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor en un grupo de primero de la ESO*. Universidad de Granada. Granada

La confianza es el convencimiento que alcanzamos sobre nuestras propias capacidades y cualidades. Se asienta en nosotros a medida que constatamos nuestra aptitud en las tareas que realizamos y al tiempo que logramos la habilidad para mantener relaciones de calidad con los demás. Es, por tanto, un sentimiento que se genera en nuestro interior y de cuyo desarrollo somos responsables.

Hoy han aprendido el valor de la confianza y la responsabilidad, de lo importante que es confiar en un amigo y que este confié en nosotros, así como ver la importancia que puede tener no ser responsables, haciendo que los demás salgan perjudicados.

Hoy aprendieron una buena lección confía y confiarán en ti.

Lunes 15 Marzo de 2004 – (4º)-

Hoy trabajamos la confianza, A no ha cuidado de su compañero D dando a entender que no es responsable y como consecuencia de esto, D no confiaba mucho en él y abría los ojos, MJ tampoco es muy confiada, no se si por el miedo no se fiaba de su compañera.

Hoy aprendieron que para tener amigos es muy importante confiar en ellos.

Lunes 22 Marzo de 2004 – (4º)-

Educar en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

5.4.- AMISTAD/ALEGRÍA

...aprende a sonreír a la vida y ella te sonreirá a tí...

Consideramos que las relaciones sociales de amistad son relaciones de reciprocidad, así como una de las más comunes relaciones interpersonales que la mayoría de los seres humanos tienen en la vida. La amistad en los grupos de iguales actúa como un potente catalizador de la socialización y difiere de otras etapas de la vida. El valor amistad tiene asimismo diferentes grados de importancia y trascendencia. La amistad nace cuando los sujetos de la amistad se relacionan entre sí y encuentran en sus seres algo en común.

Hemos descubierto de forma grata que AM, Y y Ta se han hecho amigas de verdad, el otro día hicieron las paces y ha servido de mucho pues por fin vuelven a ser amigas gracias al programa.

Jueves 29 de Abril de 2004 – (5º)-

Los grupos toman decisiones comunes que afectan a todos y a cada uno de sus miembros, así cuando desean que entre sus miembros mejoren las relaciones, tratan de apoyar y de valorar los esfuerzos que se realizan para mejorar las relaciones de amistad.

El grupo ha aplaudido y vitoreado las actuaciones de estas alumnas. Esto supone un gran avance en la mejora de las relaciones sociales del grupo.

Martes 27 Abril de 2004 – (5º)-

No conocemos bien si es su sentimiento de realización personal el que lleva a los alumnos/as a una elevada autoestima o si las relaciones causales entre ambas medidas deben invertirse, pero parece razonable asumir que el afianzamiento de la autoestima va a llevar al alumnado a una sensación de plenitud en la realización personal, aunque a veces este sentimiento no sea generalizado en todos los ámbitos de la conducta.

La alegría ha sido una nota clave, se han divertido mucho a la vez que aprendían.

El respeto a los demás aun sigue siendo una asignatura pendiente

Lunes 29 Marzo de 2004 -(4º)-

La alegría hoy se ha desbordado en el trascurso de las actividades. Solo había que verles la cara sonriendo y divirtiéndose.

Lunes 26 de Mayo de 2004 – (4º)-

El valor de la alegría está alejado del egoísmo porque todas las personas están primero que la propia, es saber darse sin medida, sin interés, por el simple hecho de querer ayudar con los medios que cada uno tiene a su alcance. Lo que más apreciamos es aquello en lo que más esfuerzo se pone para alcanzarlo, preparándose más y mejor, y los beneficios a obtener serán consecuencia de ese empeño.

5.5.- COEDUCACIÓN

...la igualdad, estamos en el buen camino para conseguirla...

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultáneo con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad. Y, como este cambio, ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo, en muchos momentos, considerado inadecuado y aun ridículo. Por esta razón, y para comprender las diferencias de los contenidos que designa, es necesario hacer un breve recorrido histórico que permita situar las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres.

Dice Subirat Martori (2004)²⁷ “que aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las niñas como a la de los niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias”.

Necesitan reforzar la coeducación y el respeto a los compañer@s. Intentar socializarse sin necesidad de molestar a nadie, en conclusión habilidades sociales.

Lunes 12 Abril de 2004 – (4º)-

Hemos de prosperar en la coeducación en el respeto y relaciones entre compañeros de distintos sexos. Con respecto al respeto hemos evolucionado, ya no se insultan tanto y nadie esta peleado.

Jueves 22 de Abril de 2004 – (5º)-

Hemos conseguido desarrollar la coeducación en los alumnos, han conseguido ver que no hay distinción de sexos por lo menos hoy. Considero un gran avance en el respeto y la tolerancia.

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

Han aprendido tras la reflexión de un cuento motriz a prestar ayuda a los compañeros a que las cosas no son siempre como creemos y que hay que dar una oportunidad a todo el mundo.

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

Desarrollar la coeducación y sobre todo el respeto a los alumnos con dificultades y al resto de los compañeros, hemos de aprender a controlar nuestros impulsos negativos como es el caso de P, favorecer el juego cooperativo evitando los efectos negativos de la competición.

Martes 27 de Abril de 2004 – (5º)-

Consideramos, que se hace necesario cada día la lucha por la consecución de la igualdad de sexos y la separación de los límites marcados por el sistema de género. Y, naturalmente, uno de los espacios privilegiados para conseguir los objetivos de igualdad es el educativo, hacer que la educación revise profundamente sus qué, cómo y para qué en el aula y fuera de ella.

Se necesita seguir trabajando la coeducación, siempre que se hacen equipos se dividen por sexos aunque hoy su distribución ha sido muy buena para iniciar el juego con parejas mixtas, en general no le importa trabajar con otro compañero de distinto sexo pero si han de elegir eligen a lo de su mismo, esto aun que da mucho por hacer.

Miércoles 26 Mayo de 2004 – (4º)-

²⁷ Subirats Martori, Marina (2004) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, Género y Educación* Número 6.

Han aprendido a respetarse aunque aun tienen ciertos reparos a formar equipos mixtos, han de desarrollar la coeducación, aunque lo principal que era aprender a relacionarse sin agresividad y con respeto considero que lo han conseguido,

En general los alumnos están muy tranquilos, se comportan con normalidad y parece que están adquiriendo todos los contenidos precisos.

Lunes 7 de Junio de 2004 – (4º)-

La visión actual que sobre la coeducación debe existir en el campo de la Educación Física, no está exenta del debate y, lejos de haberse cerrado, pervive impulsada por la complejidad del comportamiento corporal, un comportamiento que es producto de la racionalización y de la historia personal y social del cuerpo.

5.6.- AUTOESTIMA

...sentimiento o concepto valorativo (positivo o negativo) de nuestro ser...

En la composición de la valía personal o autoestima hay un aspecto fundamental que dice relación con los afectos o emociones. Resulta que el menor se siente más o menos confortable con la imagen de sí mismo. Puede agradarle, sentir miedo, experimentar rabia o entristecerlo, pero en definitiva y, sea cual sea, presentará automáticamente una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismo. Tal es el componente de "valía", "valoración" o "estimación" propia.

He comprobado que algunos alumnos no están acostumbrados a que los halaguen o digan cosas bonitas, pues algunos de ellos huían como R y A cuando le decían cosas buenas y D he comprobado que su autoestima esta muy baja pues negaba y rechazaba todo lo que le decía, es decir si decían que era guapísimo el decía "soy muy feo", parece un mecanismo de autodefensa, se pone siempre en lo peor, dice que todo lo que hace esta mal para no se si que le refuerces o para, auto-convencerse de que el nunca puede hacer las cosas bien o para evitar, que nadie lo cuestione antes que él.

Viernes 21 de Mayo de 2004 – (4º)-

En esta sesión hemos desarrollado la autoestima de forma no explícita, pues el dar un paso a hablar en público de algunas alumnas, puede convertirse en todo logro para algunas alumnas lo que refuerza su autoestima.

En general los alumnos que se caracterizan por tímidos suelen tener un autoconcepto bajo, por ello precisan de la ayuda del grupo y de su tolerancia aspectos que hoy hemos intentado desarrollar.

Jueves 22 de Abril de 2004 – (5º)-

Hay que seguir trabajando la autoestima.

Han de aprender a valorar el juego no competitivo.

Aun así en plan general observamos una mejoría, en los comportamientos de todos

Jueves 27 de Mayo de 2004 – (4º)-

Conformarse una autoestima positiva va de la mano con las distintas tareas del desarrollo que un individuo debe lograr a lo largo de su infancia, adolescencia y más allá. Como en un proceso de engranaje, diversas piezas deben calzar y ajustarse para conformar un todo armónico. Para cada fase evolutiva surgen en el niño distinto tipo de demandas, son necesidades relacionadas con su instinto de exploración, el deseo de pertenecer a un grupo de referencia, contar con el respeto de los demás, controlar su entorno inmediato, ser de utilidad y trascender, entre otros. En la medida que dichas necesidades obtengan su oportuna y correspondiente satisfacción, estimularán en el niño/a o en el adolescente la sensación de logro y de confianza en sus propias capacidades.

Hoy hemos trabajado fundamentalmente la desinhibición, ha sido de gran ayuda sobre todo para alumnas muy tímidas del grupo como Y, Mi, E, T, .A estas alumnas le cuestan mucho relacionarse y apenas hablan, necesitan seguir trabajando este tipo de contenidos para mejorar su socialización.
Jueves 22 de Abril de 2004 – (5º)-

6.- CURRÍCULO

La educación en valores puede llevarse a cabo desde un planteamiento constructivista; es decir, el alumnado va construyendo sus valores a partir de su propia experiencia
MARÍA ROSA BUXARRAIS

... El currículo es texto, discurso, documento...

La educación no es una actividad lineal, ni los programas son elementos inamovibles, ni corsés que aprisionan, sino elementos que guían el proceso. En Educación Física, dónde el entorno físico es cambiante y los contextos de aprendizaje son múltiples, a veces se hace necesario modificar lo programado de manera inicial y adaptarse a las nuevas situaciones.

El término currículo no es fácil de definir a pesar de ser una palabra tan utilizada en el ámbito educativo. Morales del Moral y Guzmán Ordóñez. (2000:227)²⁸ consideran que *«incluye todas las experiencias realizadas bajo los auspicios de la escuela»*. De manera más específica, se define como *«la secuencia planificada de experiencias formales de instrucción presentadas por los profesores a los que se asigna la responsabilidad»*. El mayor énfasis del currículo está en el por qué, además del qué, cómo y cuándo evaluar. Estos autores citan a Jewett y Bain quienes definen el currículo de Educación Física cómo *«aquella porción del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano»*.

El reconocimiento de la significativa aportación que la Educación Física realiza al desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y motriz de niños y jóvenes ha conducido, en los últimos años, a una profunda revisión de los elementos curriculares del área en la Educación Primaria.

En este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

²⁸ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2000) *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Auguval.

		CÓDIGO
CAMPO 6	CURRICULUM	
	6.1.- LOS OBJETIVOS	OBJ
	6.2.- LOS CONTENIDOS	CON
	6.3.- LA METODOLOGÍA	MET
	6.4.- LAS ACTIVIDADES Y TAREAS	ACT
	6.5.- LA EVALUACIÓN	EVA

6.1.- LOS OBJETIVOS

...anhelos, deseos, aspiraciones... por llegar...

Los objetivos son considerados de forma general como fines intermedios, en cuanto que está prevista su realización en un tiempo determinado, son manifestaciones singulares y limitadas del fin, aquello que se intenta alcanzar en una o varias dimensiones concretas, sometidas y relacionadas con el fin. Hay que entenderlos pues, como metas cercanas y precisas de habilidades cognitivas, actitudes, destrezas que el proceso educativo trata de conseguir en los alumnos y alumnas en situación de educación.

Los objetivos generales de área (Educación Física), en los que se pretende que el alumno/a haya alcanzado al final de la etapa, se expresan en términos de capacidades con una referencia explícita a los contenidos como *conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares*. Estos objetivos se refieren al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma, por lo que al estar expresados en capacidades para evaluarlos habrá que diseñar objetivos didácticos y actividades en las programaciones.

A lo largo del discurso del Diario de la Profesora, podemos apreciar cuales son los objetivos generales y los objetivos didácticos que pretende con sus actuaciones educativas.

Con el trabajo de hoy pretendía alcanzar el objetivo de la mejorar la socialización ... Para ello he fomentado mucho la formación de parejas y el contacto físico con los compañeros, para lo cual creo que estas actividades han sido útiles, hoy realizamos la sesión 3 y les ha gustado por su forma de actuar. Es importante favorecer la socialización proporcionando la oportunidad al alumnado de relacionarse con todos los compañeros.

11 Marzo de 2004 – (4º)-

He pretendido ver que ideas previas tienen los alumnos después de comentarle un poco nuestro objetivo acerca de mejorar las relaciones sociales del aula, ellos han sido en la mayoría de los casos sinceros y considero que el material ha sido el ajustado para tal fin.

27 de Marzo de 2004 – (4º)-

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. Por tanto, el profesor deberá concretar qué aprendizaje espera como manifestación de estas capacidades.

Mi objetivo era comprobar y ver diferentes perspectivas de una misma situación, el que gana o pierde, el líder el desplazado, se intenta un cambio de roles.

12 de Marzo de 2004 – (4º)-

He pretendido que el objetivo prioritario de la clase fuese la reflexión y desarrollar la imaginación de los alumnos, pero la veo algo falta de movimiento, en algunos juegos.

16 de Abril de 2004 –(4º)-

En la enseñanza de la Educación Física resulta especialmente relevante conocer las ideas previas del alumnado, las representaciones y los estereotipos que tienen sobre las distintas cuestiones que se les proponen porque, suelen ser muy abundantes y porque cuando no son pertinentes actúan como importantes obstáculos para comprender los verdaderos objetivos que se pretenden alcanzar. De entre estas ideas previas, destaca sobremanera la consideración casi única de la Educación Física como práctica, no asumen otro tipo de contenidos.

...siempre la motivación, la chispa que marca la vida escolar...

Para conseguir que los alumnos aprendan, dice Alves Mattos. (1999)²⁹ no basta explicar bien la materia y exigir al alumnado que aprenda, sino que *«es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por las actividades escolares»*.

Esta sesión de deportes colectivos, les ha parecido muy monótona y aburrida, ya no se si es por su apatía o por que la actividad así lo es, pero se ha llevado a cabo con el otro grupo de 5º y estos no se quejaron de ser aburrida.

Profesora

20 Mayo de 2004 –(4º)-

Seguimos con la sesión 3 de deportes colectivos, les ha gustado pero aun así siguen con su falta de interés y su apatía que hace que todo parezca aburrido, incluso las actividades más lúdicas e innovadoras no les ponen las

²⁹ Alves Mattos, Luis (1999) *Compendio de didáctica general (adaptación)*. Teruel. Editorial Ramos García.

ganas para realizarlas. Esta sesión favorece el trabajo en grupo y facilita la aceptación de la competición como un juego sin más.
21 Mayo de 2004 (-4º)-

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el alumno como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

6.2.- LOS CONTENIDOS

... mediadores entre los objetivos y la metodología...

Para nuestro planteamiento de mejorar las habilidades sociales, nos parece acertada la definición que de los contenidos de Educación Física realiza Lagartera Otero (1999)³⁰ cuando los considera como “*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*” y continúa «*Los contenidos que se enseñarán en cada bloque se secuenciarán a lo largo de los ciclos dividiéndose en tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes*».

Sin embargo, la Comunidad Autónoma Andaluza no utiliza en el Diseño Curricular la diferenciación de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes y lo hace para acentuar aún más el carácter global del currículo, dando algunas pautas de cómo globalizarlos en el Documento de Secuenciación de Contenidos. Los contenidos conceptuales presentan los conceptos, hechos y principios, que son clave para comprender los significados y los porqués del empleo de ciertos procedimientos, que conllevarán en nuestra área a la adquisición de valores y actitudes. Pero esta triple dimensión del contenido no está asimilada, ni la tienen clara nuestros alumnos/as, como queda claro de las reflexiones del profesor.

En el discurso de la profesora podemos comprobar como el mayor énfasis que se realiza a la hora de enseñar contenidos son los del ámbito actitudinal, los que tienen su más amplia aplicación.

En general el contenido es el adecuado, aunque ellos se quejaron de que algunos juegos eran muy aburridos, quizás por su dificultad, preferían poner una excusa antes de reconocer que no sabían.
Lunes 5 de Marzo de 2004 – (5º)-

³⁰ Lagartera Otero, Francisco (1999) *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo

Hoy realizamos una sesión extra dentro de los juegos predeportivos de béisbol. Les ha gustado mucho.

Miércoles 28 de Marzo de 2004 – (4º)-

Sesión 5, los alumnos/as tienen mucho contacto físico y hacen que las relaciones sociales se hagan mas cercanas, pero esto también permite que tengan mayor conflicto, aun así considero el contenido de la sesión como acertado.

Jueves 22 de Abril de 2004 – (5º)-

Hoy han realizado juego libre, han formado ellos los equipos y los han echo separados niños de niñas, pero ya su juego es grupal.

Lunes 7 de Junio de 2004 – (4º)-

Un planteamiento ambicioso como el nuestro en cuanto a enseñar objetivos y contenidos, comprobamos a lo largo del curso que es muy difícil que podamos impartir todos los previstos, pero se entiende que lo más importante para poder llegar a conseguir los objetivos de una forma aceptable, es hacer primero énfasis en las actitudes, hábitos y valores.

Hoy hemos desarrollado una sesión de desinhibición. A R le ha dado mucha vergüenza y no quería desarrollar la actividad, solo miraba al techo, al final la hizo aunque con reparos. D sorprendentemente aunque es el que considerábamos más tímido de la clase ha realizado la actividad, pero con algunas dificultades menos que R.

Viernes 30 de Abril de 2004 – (4º)-

Estas sesiones están siendo muy útiles para relacionarse, la sesión 4, sobre todo para ver diferentes perspectivas de una misma situación, el que gana o pierde, el líder el desplazado, se intenta un cambio de roles. Las sesiones son las adecuadas para tener ese primer contacto que se pretende

Lunes 12 de Marzo de 2004 – (4º)-

...el alumnado, procesadores activos de nuevos contenidos...

La Psicología constructivista del aprendizaje, considera al alumno/a como un procesador activo, que percibe e interpreta los esquemas cognitivos que ya posee y los completa a través del aprendizaje de nuevos contenidos. Este papel activo de los alumnos/as en sus procesos de pensamiento, encamina los estudios sobre el aprendizaje hacia el conocimiento que ya poseen, cómo perciben la enseñanza, la atención que prestan al profesor, la motivación para aprender, etc.

Seguimos con la sesión 3 de deportes colectivos, les ha gustado pero aun así siguen con su falta de interés y su apatía que hace que todo parezca aburrido, incluso en las actividades más lúdicas e innovadoras no ponen las ganas para realizarlas. Esta sesión favorece el trabajo en grupo y facilita la aceptación de la competición como un juego sin más.

Viernes 21 de Mayo de 2004 – (4º)

6.3.- ACTIVIDADES, TAREAS

...actividades creativas, un cristal con mil caras y colores...

A través de las diversas actividades, se fomentan nuevas formas de comunicación entre el alumnado, de expresión corporal y se promueven distintos lenguajes motrices. Así, en el aula se puede desarrollar un entorno favorable al despliegue de la creatividad, el disfrute de la producción artística propia y la formación de criterios estéticos, además de colaborar estas tareas a que sean asumidos los objetivos.

Font (2000)³¹ considera a la creatividad como don de la vida. En sus palabras *“dicen los sociólogos que si al aprendiz se le plantean situaciones creativas en su aprendizaje (situaciones en las que debe buscar fórmulas y salidas, variar el punto de vista) esta persona aprende a buscar soluciones. Si las situaciones de juego son creativas aprendemos a construir una manera de pensar ante la vida.”*

El alumnado sigue en su apatía, no les motiva nada, cualquier juego es motivo de aburrimiento, incluso policías y ladrones que a todos los alumnos les entusiasma a ellos se les ve la desgana

Me desespera ver que los alumnos no responde que por más actividades entretenidas que les propongo algunos alumnos como A ,R y J no ponen de su parte , no escuchan, no se enteran de las reglas y tardan muchísimo en organizarse. No se como 12 alumnos no se organizan con facilidad siendo tan pocos.

Viernes 5 de Marzo de 2004 – (4º)-

Ha sido muy acertado sobre todo para desarrollar la confianza, se han divertido a la vez que han aprendido, los juegos han sido mayoritariamente como los del lazarillo, ir con los ojos cerrado y dejarte guiar por otro. Son actividades que dan mucho juego y son muy fructíferas.

Lunes 15 Marzo de 2004 – (4º)-

Aunque hemos comentado que al grupo de 4º le cuesta mucho integrarse en las actividades que se les proponen, incluso con escasa motivación por lo nuevo, encontramos episodios en el Diario de la Profesora, que muestran que las actividades creativas y colaborativas, poco a poco van aumentando sus niveles de motivación y de implicación.

El tema era muy atractivo, dar la bienvenida a la primavera teniendo en cuenta las demás estaciones, se han pintado la cara y han aprendido a respetar a la naturaleza.

Miércoles 23 Marzo de 2004 – (4º)-

Hemos realizado una sesión de expresión corporal en el aula, “soy el más guay”, a los alumnos le ha costado mucho trabajo llevarla a la práctica, no

³¹ Font Font, Joseph M^a (2000) *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramón Lluch.

saben alabar o decir cosas bonitas a sus compañeros sobre todo a los más conflictivos, ha sido poco fructífera, pero si ha servido para ponerlos a prueba y darse cuenta que todavía les queda mucho por aprender.

Jueves 6 de Mayo de 2004 – (4º)-

Sesión 4, les ha gustado mucho y se han motivado aunque le cuesta dejar a un lado la competitividad.

Jueves 27 de Mayo de 2004 – (4º)-

Hoy realizamos una sesión extra dentro de los juegos predeportivos de béisbol. Les ha gustado mucho.

Sesión 7, les ha gustado mucho, se han divertido.

Jueves 3 Junio de 2004 – (5º)-

...actividades que fomentan la responsabilidad individual y colectiva...

Sobre las capacidades motrices y cognitivas de las tareas que se diseñan y se llevan a cabo, está en nuestro planteamiento la implicación de elementos afectivos, sociales y que los modelos de organización propicien la mejora de la responsabilidad individual y colectiva.

Este tipo de actividades (expresión corporal) las considero ideales para trabajar la socialización, el tener que resolver un dilema entre el grupo, da lugar a que todos colaboren y se pongan manos a la obra, dejando un poco atrás sus prejuicios, parece que todo se olvida cuando hay una meta común. Es un ejercicio muy fructífero en cuanto a relaciones se refiere así como favorece la comunicación, el desarrollo de estrategias comunes y afianza los lazos afectivos entre compañeros

Jueves 4 de Marzo de 2004 – (5º)-

Las vivencias específicas que suponen las clases de Educación Física dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas, actitudes que pueden a su vez generar hábitos de práctica de ejercicio físico, responsabilidad en el cuidado de su cuerpo y en la realización de las tareas como elementos mediadores de educación a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4.- METODOLOGÍA

...el camino que conduce a la conquista de los objetivos...

Transformar los planteamientos didácticos de la materia, valorar el aspecto actitudinal por encima del procedimental y conceptual, favoreciendo el gusto por el aprendizaje como curiosidad innata, es una de las premisas que el profesor se impone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta observación es que apuesta por una relación constructiva del conocimiento puesto que es el alumnado el que ha de poner su motivación

y su intención en su propio aprendizaje, en su propia producción del conocimiento realizado desde la base de su persona y de sus capacidades.

Tomaré la estrategia del rol como modo de trabajar otros aspectos, Currículo

Lunes 16 de Febrero de 2004 – (4º)-

El trabajo de hoy, fomentaba mucho la formación de parejas y el contacto físico con los compañeros/as, para lo cual creo que estas actividades han sido útiles, hoy realizamos la sesión 3 y les ha gustado por su forma de actuar. Es importante favorecer la socialización proporcionando la oportunidad al alumnado de relacionarse con todos los compañeros/as.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (4º)-

El tema era muy atractivo, dar la bienvenida a la primavera teniendo en cuenta las demás estaciones, se han pintado la cara y han aprendido a respetar a la naturaleza.

Martes 23 Marzo de 2004 – (4º)-

Nos comunicamos en la jungla. Fomenta la mejora de la comunicación del grupo.

Muy adecuado, creo que el cuento motor ha sido muy acertado para la reflexión, además que su innovación y el trabajo en grupo fomenta la mejora de las relaciones.

Martes 6 de Abril de 2004 -(5º)-

Es muy acertado para aprender a desinhibirse, sobre todo en las alumnas que son las que más dificultad tienen para hablar en público y para expresarse. También es muy útil para el trabajo en grupo.

Hemos variado al juego de los cuatro árboles incorporándole la variante de distintos desplazamientos.

Jueves 15 de Abril de 2004 – (5º)-

Es tan importante la aportación de cualquier alumno/a como la del profesor/a, pues la educación no es unidireccional. La educación es bidireccional al involucrar un aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado. En este sentido, traemos a colación las palabras de Freire, P. (2001:86)³² que dice «*creo en el constante aprendizaje de y con los alumnos, porque considero que así se debe de dar la verdadera educación, lo que significa que nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador*».

Ha sido muy fructífera esta sesión en cuanto a reflexiones y ha desarrollado la imaginación de los alumnos, pero la veo algo falta de movimiento, en algunos juegos.

Viernes 16 de Abril de 2004 – (4º)-

Entendemos por *innovación* en Educación Física los cambios planificados en la intervención didáctica del profesor, en los materiales que

³² Freire, Paulo (2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.

utiliza o en su contexto, con el fin de mejorar la calidad educativa y la profesionalización. De esta forma, sólo entenderemos como innovaciones aquellas mejoras controladas y planificadas, y no a los cambios espontáneos sin convicción o garantías de éxito.

Hoy han tenido que estar continuamente cambiado de organización, formando parejas, los he visto un poco apagados pero han estado a la altura, solo P se ha salido un poco de el ambiente el y S consideraba que algunos juegos no eran de su edad y lo que realmente les pasaba es que no sabían realizarlo, era un juego de coordinación y le costaba un poco, aun así no querían reconocer su errores y decían que el juego no les gustaba. J y Y han estado de pareja, creo que no se llevan muy bien y cuando están juntos no trabajan, sobre todo si son juegos de mucho contacto físico.

Martes 6 de Marzo de 2004 – (5º)-

Hoy realizamos un trabajo en grupo muy interesante hicimos un ejercicio de orientación, para ello los alumnos debían ir en grupos, estos estaban organizados por la profesora para que hubiera un líder, aunque le hemos dado el título de capitán a aquellos alumnos que consideramos más desfavorecidos socialmente.

Jueves 15 de Marzo de 2004 – (5º)-

...la singularidad del alumnado, un reto para el profesorado...

Crear una respuesta educativa que atienda esa diversidad pasa por establecer programaciones que nos permitan, partiendo de un currículo común, desarrollar unas propuestas ajustadas a los diferentes intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y capacidades de nuestro alumnado, desde enfoques distintos y diferentes grados de ayuda educativa.

Hoy realizamos la sesión nº 5, se han enfadado un poco en el primer juego pues el que conseguía el objetivo continuaba en posesión de un objeto, ellos lo hicieron competitivo el juego y ha creado conflicto, las demás actividades han sido acertadas para los objetivos que ser perseguían.

Jueves 29 de Abril de 2004 – (5º)-

Han trabajado de expresión corporal “la danza del saludo” le han gustado mucho, a la vez que han disfrutado han aprendido la importancia de saludar para mantener unas relaciones sociales saludables.

Martes 6 de mayo de 2004

Por ello, el profesorado debe buscar estrategias variadas, que permitan dar respuesta a la diversidad que presenta el discente a través de diferentes vías ordinarias y extraordinarias.

... un alto en el camino, para tomar nuevo impulso...

Contreras (1991: 5)³³, considera que «cualquier acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que los profesores toman después de un complejo procesamiento cognitivo de información útil». Siguiendo esta premisa, es fácil comprobar como durante el proceso de intervención, el profesor a veces modifica, cambia, vuelve atrás, avanza, prueba, investiga en la acción,... sobre todo con el elemento curricular más propicio de la didáctica como es la metodología. Un observador externo, no inmerso en el devenir del proceso, pudiese pensar que el profesor renuncia a sus creencias. Nada mas lejos de la realidad, a veces es necesario parar, tomar nuevo impulso para llegar más lejos.

Sesión 6: muy útil para ver los problemas más cotidianos y aprender a resolver los conflictos, aunque necesita más tiempo para ponerse en práctica.

Martes 11 de Mayo de 2004 – (5º)-

Modificamos los planes y realizamos una sesión especial de reflexión, sobre como resolver nuestros problemas, elaboramos un mural enorme con nuestras manos, como compromiso de fomentar la amistad.

Jueves 13 de Mayo de 2004 – (5º)-

El desafío de nuestros días consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y formación diseñados por los propios docentes, de ambientes de aprendizaje, que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje, donde los profesores investigan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros.

6.5.- EVALUACIÓN

... el dominio de la evaluación es, el de la responsabilidad...

La evaluación requiere que se sea justo y esto equivale a dar a cada alumno y alumna lo que se merece. Metidos en esta concepción hay que tratar de diferenciar para luego aplicar los distintos tratamientos. Cuando esto se produce estamos entrando en el juego de valorar las competencias y esto entraña al alumnado sensaciones de incomodidad, pues no están habituados a responsabilizarse de este elemento curricular.

³³ Contreras Domingo, José (1991) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Núm. 277. Págs. 5–28.

Sesión 6: les ha gustado mucho las actividades sobre todo el quema-voley. En algunas de estas actividades se realizan de forma competitiva para ver si los alumnos han aprendido a respetarse aunque su equipo pierda y a tomar la competición como otra forma de juego.

Jueves 3 de Junio de 2004 – (5º)-

Por otro lado, la evaluación a la que nos referimos tiene, por encima de todo, un carácter educativo por lo que ha de ser continua e integradora, formativa, orientadora, reguladora y sobre todo respetuosa. Esto obliga al profesor y a cualquier otra persona que participe en el proceso a realizar un alarde de trabajo y responsabilidad.

La evaluación es un medio que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo. Por ello el profesor ha utilizado diversos tipos de Evaluación en función de quién la realiza; como es el caso de evaluación interna “realizada por evaluadores implicados directamente en la dimensión evaluada...” Ramo Traver y Gutiérrez Ballarín (1995: 44)³⁴:

...la entrevista individual y grupal,... nos vemos las caras e intercambiamos mensajes...

En las entrevistas de autoevaluación, dónde se comprueba si el programa que se aplica está siendo adecuado o no. Se comprueba el estado actual de su responsabilidad ante sí mismos, en la toma de decisión sobre sus cualidades, sobre sus avances y mejoras, sobre sus actuaciones y comportamientos. Si sus respuestas sobre el respeto y responsabilidad ante las personas, las acciones y las cosas son ajustadas a la realidad o no. Si su avance y progresión en cuanto a actos, actitudes y hábitos relacionados con su salud y su autoestima son verdaderos o ficticios. Cuando uno se enjuicia a sí mismo podrá mentir en un papel, incluso a un profesor, pero en última instancia, jamás podrá mentirle a su propia conciencia.

Hoy hemos realizado una entrevista a los alumnos, grabada en video. Al principio se mostraron un poco tensos por la situación, me sorprendió que algunos alumnos se comportaran de forma distinta, Jo que se ha incorporado nueva a clase no paro de charlar, comentándolo todo. D apenas hablo nada es muy tímido y tiene su autoestima muy baja, considera que lo que el puede aportar no es de importancia y se mantiene al margen, es preciso llamarle la atención directamente para que él hable y aun así no se pronuncia.

Lunes 28 de Marzo de 2004 – (4º)-

³⁴ Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española. Págs. 44–257.

Visualización del video de su entrevista y juegos de cambio de roles, como comportarse bien y mal en el aula o asumir el papel de un compañer@s de clase.

Viernes 16 de Abril de 2004 – (4°)-

Hoy realizamos una entrevista al alumnado, han salido muchas relaciones que parecían escondidas. Se ha comprobado el rechazo por parte de casi todas las niñas hacia T, han confesado que compañeros se llevaban mejor y cuales no. AM confeso que no le agradaba A pero no tenía motivos claros.

Jueves 1 de Abril de 2004 – (5°)-

El dominio de la evaluación es, el de la responsabilidad. Tiene que ver con la generación de información, el análisis de la misma y consecuentemente con la toma de decisiones. Lo anterior enfatiza el carácter dinámico y continuo del proceso educativo.

7.- REGLAS Y NORMAS

Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar.
LOGSE (1990)

Una norma es una regla, un estándar, o una medida; es algo fijo con lo que podemos comparar alguna otra cosa acerca de cuyo carácter, tamaño o cualidades dudamos. Una norma de moralidad será una regla, estándar o medida con la que podremos calibrar la moralidad de un acto, su bondad o su maldad. Será algo con lo que el acto deberá concordar positivamente, para ser moralmente bueno, de lo que habrá de discrepar para ser moralmente malo, y hacia lo cual habrá de ser neutral, para ser moralmente indiferente.

Las normas son reglas para determinadas categorías de unidades en un sistema de valores, válidas para determinadas situaciones. Normas como: *“pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar”*. (L.O.G.S.E.)

En este campo hemos establecido las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO 7	REGLAS Y NORMAS	
CATEGORÍAS	7.1. EL PACTO SOCIAL	PAC
	7.2. EL RESTABLECIMIENTO DE LA NORMA	RES

7.1.- EL PACTO SOCIAL

...las reglas y las normas organizan la convivencia...

Hemos empezado con unas sesiones de contacto, para ir introduciendo poco a poco el programa. Consideran que ha sido muy acertada la idea de proponer unas reglas dictaminadas por ellos.

Les he comentado que vamos a trabajar las relaciones sociales en el aula para que todos se lleven bien y para que no se discutan unos con otros. Su

reacción ha sido muy positiva, a la hora de imponer sus castigos han sido parciales y justos, al ser un reglamento propio considero que ese llevará a la práctica con facilidad

Viernes 16 de Enero de 2004 (-4º)-

Hay bastantes citas de la profesora en su diario en las que aparecen referencias a las normas y reglas en los distintos sentidos que venimos analizando. Normas, cohesión grupal, integración... lo que le da cohesión a un grupo, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto, es la existencia de una serie de normas conocidas, pactadas y aceptadas. Pero un grupo no se hace de manera inmediata, sino que el camino es largo y jalonado a veces de dificultades. Algunos ejemplos:

Hoy los alumnos han elaborado unas reglas de oro, que deben de cumplir con sus respectivos castigos que ellos mismo se han impuesto para modificar sus conductas. Solo A y R se han saltado las normas pero apenas sin importancia.

3 de Marzo de 2004 (-4º)-

Han elaborado su propio reglamento, al principio eran muy exagerados con los castigos y he tenido que ayudarles un poco a que los castigos fueran equitativos. P se ha mostrado con superioridad ante sus compañeros/as, siendo en todo caso egocéntrico, se considera que mejor que sus compañeros/as y por ello necesitara una dosis de humildad, el resto le ha faltado mucha decisión.

3 de Marzo de 2004 (-5º)-

Están llevando a rajatabla todas sus reglas, siempre que incumplen una norma como insultar a sus compañeros/as se disculpan.

12 Marzo de 2004 (-4º)-

R no ha respetado la regla de no tocar el material y se ha castigado también, después ha insultado a Jo porque le quito el balón, insultó también a S, pero aun así parece que su comportamiento ha mejorado y está más tranquilo.

14 Mayo de 2004 (-4º)-

7.2.- EL RESTABLECIMIENTO DE LA NORMA

...Lo importante no es caer, sino levantarse y aprender para otras ocasiones...

Prat Grau y Soler Prat (2003:29)³⁵, entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que

³⁵ Prat Grau, Maria y Soler Prat, Susana (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones

simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe.

Cuando faltamos al respeto a los compañeros y compañeras en cualquiera de sus manifestaciones es necesario volver atrás, al justo dónde se inició el conflicto. El primer paso es pedir perdón y volver atrás para retomar de nuevo la convivencia.

*Hoy trabajamos la confianza, A no ha cuidado de su compañero D dando a entender que no es responsable y como consecuencia de esto, D no confiaba mucho en él y abría los ojos, MJ tampoco es muy confiada, no se si por el miedo no se fiaba de su compañera.
Hoy aprendieron que para tener amigos es muy importante confiar en ellos.
15 Marzo de 2004 (-4º)-*

*Hoy P, S, T, AM, JJ y creo que algún compañero se comportaron de manera incorrecta al pintar con las pinturas de cara la pared de la habitación dónde tenemos materiales. Tenían día de actividad libre, en la que podían jugar a lo que quisieran y en un descuido pintaron las paredes. Se les ha castigado con un día sin recreo una copia, y limpiar lo ensuciado, posiblemente se queden sin jugar un día a E.F, pero eso esta aun por confirmar.
Jueves 1 Abril de 2004 – (5º)-*

*T hoy cumplió su castigo por no respetar las instalaciones del centro, ha tenido que ordenar el almacén de materiales, aun así decía que las puertas del centro estaban viejas que más daba arañarlas, creo que se ha concienciado un poco después de ordenar el almacén, o al menos creo que no volverá a hacerlo más.
Jueves 15 de Abril de 2004 – (5º)-*

*Ju molesta a AB e insulta, después le pide perdón. Ju ha estado castigado por no obedecer.
E insulta a R y le pide perdón.
Lunes 19 Abril de 2004 (-4º)-*

*R ha pegado a Jo y le pidió perdón después.
A le dio una patada a Jo sin querer, cuando jugaban al bote-botella, esta se enfado muchísimo y empezó a llorar, A pide perdón
Miércoles 28 de Abril de 2004 (-4º)-*

Consideramos que el papel del profesorado es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesorado son las personas más influyentes dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de ellos. Un niño/a que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno/a a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso esta recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

P es muy competitivo, se ha enfadado porque había perdido en un juego y ha decidido no jugar, le hemos dicho todos que si no jugaba le aplicaríamos las reglas de clase y por último ha accedido a incorporarse al grupo sin excusas.

Miércoles 6 mayo de 2004 de 2004 (-5°)-

Hemos intentado hacer una llamada de atención al alumnado que realizaron actuaciones de rechazo hacia Jo, también le hemos propuesto a los alumnos la búsqueda de alguna solución al problema, estos acusan a Jo de portarse mal con ellos y ella dice que los demás no paran de hacer gestos de repulsa cuando esta se encuentra delante.

Martes 13 de Mayo de 2004 (-4°)-

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros/as que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), esta en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros/as, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.

CAPITULO VI.2.

**EVIDENCIAS CUALITATIVAS: 2.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE
LAS ENTREVISTAS GRUPALES**

CAPÍTULO VI.2.- EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO DE 4º y 5º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL C.P. “RAFAEL VIDAL” de FONELAS (Granada).

1.- CAMPO: LAS RELACIONES PERSONALES

- 1.1.- Causas de los conflictos interpersonales
- 1.2.- Rechazo por el Aspecto corporal
- 1.3.- Relaciones de amistad
- 1.4.- Lo que más nos gusta de los demás
- 1.5.- Lo que menos nos gusta de los demás

2.- CAMPO: LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO

- 2.1.- Antes de la fase de intervención
- 2.2.- Después de la fase de intervención

3.- CAMPO: RESPETO AL OTRO GÉNERO

- 3.1.- Dificultades para realizar actividades mixtas
- 3.2.- Los rechazos son personalizados. (No es a todos, sino a algunos)
- 3.3.- Somos iguales, somos diferentes

4.- CAMPO: LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS

- 4.1.- De manera violenta
- 4.2.- Dialogando
- 4.3.- Mostrando respeto
- 4.4.- Perdonando
- 4.5.- Mediación del profesorado

5.- CAMPO: RELACIONES PERSONALES Y GRUPALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

- 5.1.- Parejas mixtas en clase de Educación Física
- 5.2.- Niveles de habilidad y competencia en la práctica

“Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”.
JUAN ESCÁMEZ

En todo análisis cualitativo, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos¹, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

Las entrevistas en grupo (Grupo de Discusión de 4º y de 5º Cursos) son un instrumento reflexivo de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado a la investigadora².

En las investigaciones donde se utilizan el análisis de contenido y el discurso como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizándo así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el análisis cualitativo-interpretativo y cuantitativo-estadístico (independientemente de cuál sea el objeto de estudio en el que nos centremos). Una categoría es una *conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia* (De Lara y Ballesteros, 2001). La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la percepción, opiniones, creencias y reflexiones expresadas por la investigadora principal sobre un grupo de alumnos. Indagaremos esta realidad desde el área de la Educación Física. Trabajamos con datos, tal y como se expresan

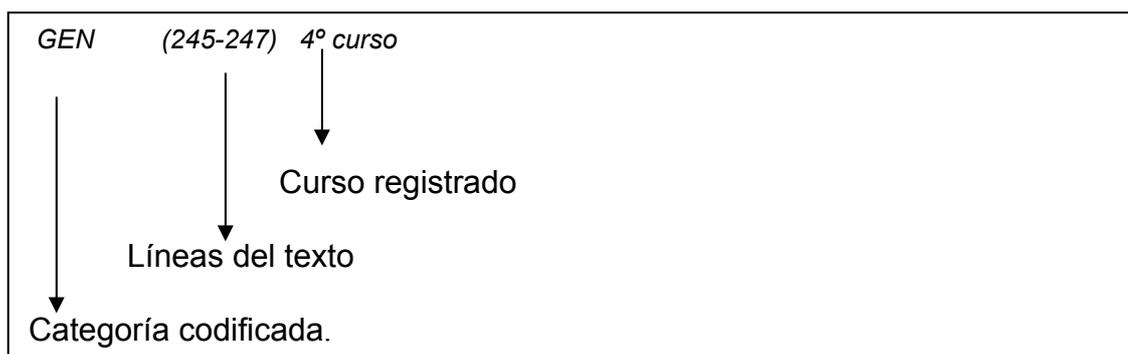
¹ Marcelo, Carlos (1991) “Dar sentido a los datos” significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

² Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, Gil y García (1996:198)³: ...*estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.*

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código⁴ de referencia que indicará a la entrevista que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.
- Curso en el que fue realizada la entrevista



Cuadro VI.2.1.- Referencias textos AQUAD FIVE.

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox (1981) y de la definición de análisis del discurso de Colás (1998) y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. (Krippendorff, 1990).

³ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Op. Cit.*

⁴ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO DE 4º y 5º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL C.P. DE FONELAS (Granada).

❖ CAMPO 1: LAS RELACIONES PERSONALES

Tienes la facultad de poder convertirte en lo que deseas ser. Plántate tus expectativas y entérate de que llegarás a ser lo que se te ocurra, sea lo que sea.

WAYNE W. DYER

El primer objetivo que nos hemos planteado al organizar y llevar a cabo los dos Grupos de Discusión (4º y 5º cursos), ha sido el conocer la concepción del alumnado sobre las relaciones personales que hay entre los miembros de su grupo, sus comportamientos, sus concepciones sobre los derechos de los otros, sus inquietudes, sus problemas y sobre todo comprobar la influencia que en ellos ha tenido el trabajo realizado en la fase de intervención.

Es evidente que los grupos con los que trabajamos no son homogéneos y que los alumnos y alumnas que los conforman tienen intereses y visiones en ocasiones contradictorias de los problemas. Un grupo es algo muy diferente a una mera suma de individuos que fortuitamente se sientan juntos para compartir una actividad de aprendizaje. La profesora ve que sus grupo de trabajo son un poco especiales, hay alumnado aparentemente con buen comportamiento, con interés, participativos y voluntariosos; hay otros subgrupos con un comportamiento aceptable que asumen sus responsabilidades, hacen las cosas sin molestar, pero hay un tercer subgrupo muy revoltoso, inquieto y molestos. Estos tampoco conforman grupos compactos, cohesionados independientemente de los demás.

Analizando sus discursos expresados en los Grupos de Discusión de 4º y 5º Cursos, hemos establecido en este campo las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO: 1	RELACIONES PERSONALES	
CATEGORÍAS:	1.1.- Causas de los conflictos interpersonales	CON
	1.2.- Rechazo por el aspecto corporal	RAC
	1.3.- Relaciones de Amistad	AMI
	1.4.- Lo que más nos gusta de los demás	SGD
	1.5.- Lo que menos nos gusta de los demás	NGD

1.1.- Causas de los conflictos interpersonales

Al ser interrogados sobre los problemas que tienen en el grupo respecto a su integración, o sobre las causas de los conflictos que traen como consecuencia las malas relaciones entre algunos compañeros y compañeras de sus grupos de clase, las respuestas fueron diversas.

Pro- ¿Por qué te llevas mal y con quien Ju?

Ju- Con AB

Pro- ¿Por qué?

E- ¿Porque te deja en ridículo?

Pro- ¡Ya! ¡Ya!

CON (449-453) 4º curso

MJ- Porque uno quiere hacer una cosa y otro quiere otra y entonces se pelean maestra

CON (454-456) 4º curso

En ocasiones, no es fácil incorporarse al grupo cuando no hay demasiada intención de cambiar los comportamientos. Voli, F. (2004)⁵ dice a este respecto “*que cuando consideramos que no somos totalmente aceptados por los compañeros, sabemos que tenemos que hacer algo para cambiar, pero pensamos que es difícil, que va a costar mucho, que los demás no nos van a dejar, que no es posible, y no son más que excusas*”.

Pro- A ver y ¿tu Da? ¿Hay alguien en la clase con el que no te lleves bien?

AB- Con la gente que saben que pueden que me haga eso que no me gusta y va y me lo hacen, que se aguante.

R- El Da. Habla menos.

Mj- El Da. no habla.

Pro- A ver Da. con quien es con quien hablas menos.

E- Con toda la clase, con el Ju habla más porque es su amigo.

Pro- ¿Con quien hablas más?

Ruido

Ju- Venga Da. (gesto para que hable)

Pro- Oye, venga di.

Mj- Ya esta llorando.

Ruido

Pro- ¿Pero te relacionas con toda la gente de la clase?

Da- Con todos no

CON (321-331) 4º curso

El conocimiento del rol de cada alumno y alumna, en el grupo-clase y en su posible subgrupo, es un aspecto importante para poder modificar o integrar las normas o valores en el grupo-clase. Las interacciones de todos entre todos, crea la conciencia de conocer y ser conocido por todos, cada alumno y cada alumna sabe que esto mismo ocurre en cada uno de los miembros del grupo, por esto puede hablarse de un conjunto de expectativas diferentes a la suma

⁵ Voli, Franco (2004) *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

de todos los componentes del grupo. Los grupos son heterogéneos y sus manifestaciones a estas edades están lejos de ofrecer las mismas respuestas ante problemas similares. Como ejemplo algunas citas del Grupo de Discusión de 5º Curso.

*Pro- ¿Con todo el mundo hablas y con todo el mundo juegas?
Ju- Yo sí
Pro- Y tu Ta.
Ta- Según
Pro- Por qué según. Con quien no hablas o juegas.
Se- Con Yle.
Pro- Con quien con Yle. no hablas ni juegas, a ver con quien,
Ta- Con todas.
Se- Con todas las niñas de la clase se lleva mal señorita.
Pro- ¿Entonces con quien juegas?
Ta - Con Ra. y Ja.
Pro- ¿Porque no te llevas bien con las niñas de tu clase?
Ta- Porque son muy convenías
Pro- ¿Cómo?
Ta- Porque son muy convenías.
Pro- Porque son muy convenías ¿y eso que quiere decir?
Pe- Que para lo que le conviene.
Pro- Para lo que te conviene
Pe- Cuando le conviene juntarse con ellas pues se juntan.
Ju- Cuando el conviene juntarse con Yle. se juntan y luego al revés.
CON (239-251)5º curso*

Coincidimos con la opinión de Walton (1997)⁶ cuando considera que el autocontrol o el control personal es una manifestación de responsabilidad personal, y se refiere a la capacidad que tiene el individuo para decidir acciones inmediatas y modificar las circunstancias futuras a través de sus propias acciones.

1.2.- Rechazo por el Aspecto corporal

Estamos viviendo en medio de una revolución del cuerpo. La imagen corporal puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes. Desde este punto de vista la imagen corporal puede ser definida como una representación interna, mental, o autoesquema de apariencia física de una persona. Becker (2001)⁷

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Velázquez Callado (2001)⁸ entiende que desde este punto de vista la estima corporal y la

⁶ Walton, Smith (1997) *Sentimiento, pérdida de autocontrol*. www.mywhatever.com.

⁷ Becker, Benno. (2001) *El cuerpo y su implicación en el área emocional*. bennoj@voyager.com.br

⁸ Velázquez Callado, Carlos (2001) *Educación Física para la Paz. Una propuesta posible*. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 2001*

autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar, y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física.

Al ser interrogados sobre la importancia del aspecto corporal, el “físico”, algunas de las respuestas de los participantes fueron las que siguen:

Pro- ¿Que pensáis que es lo más importante, entonces? Vamos a ver repito, entonces ¿Pensáis que lo más importante es el físico?
RAC (343-347) 4º curso

AB- Es que el Ale. y el Rub. siempre nos esta diciendo gordas y siempre esta insultándonos o diciéndonos algo entonces nos obligan a decirles a él algo
RAC 213-217 4º curso

E- ¿Y la rabi-gorda?
Jo- Cámbiale el sitio tú a Em. (comenta a Lau.)
AB- ¡Ves maestra! (comenta A.B. mientras se están golpeando continuamente ella y Rub. Pues sí está gorda pues que adelgace (señala a A.B.)
RAC (222-231) 4º curso

Mj- Maestra ese es tonto, maestra por ejemplo si estamos en Educación Física, estamos por ejemplo delante de uno, aquí estoy yo y aquí esta Rub. y dice ¡Quítate gorda! ¿Y yo que le he hecho? Po yo dice lo que sea y ya esta.
RAC (234-241) 4º curso

Las opiniones muestran en diferentes casos como la imagen corporal, condiciona a veces las propias relaciones sociales, o en otros casos si las referencias a la misma se consideran negativas, los conflictos se acentúan.

El mayor aporte a la teoría de la autoestima fue la aceptación de la multidimensionalidad. Los sujetos pueden tener diferentes percepciones de ellos en aspectos diferentes de su vida. Esa idea fue desarrollada y después confirmada por Harter (1988), llevó al descubrimiento de perfiles. Estos perfiles comprenden varias subclases, cada una con la capacidad de evaluar la autopercepción dentro de un dominio específico. (Harter & Pike, 1983; 1984; Harter, Pike, Efrom, Chao & Bierer, 1983; citados por Casimiro Andujar (1998: 22)⁹ comprobaron que la autoestima consiste en diferentes dominios que son diferenciados de acuerdo con la evolución de la edad.

⁹ Casimiro Andujar, Antonio J. (2000) Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 24 - Agosto de 2000.

Pero estamos convencidas, de que también la aceptación de los demás por el aspecto corporal evoluciona con la educación en igualdad y la aceptación de las diferencias. Las respuestas del alumnado de 5º Curso van en esa dirección.

*Pro- ¿Tenéis algún problema por el aspecto físico?
Ta- Ninguno por esas cosas.
Pe- A mí me da igual unas u otras. No tengo problema.
Ju- Nos juntamos unos con otros pero no importa el aspecto físico.
RAC (252-257) 5º curso*

1.3.- Relaciones de Amistad

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado es un lugar constante de aprendizaje, donde adquiere modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado a su vida para el futuro.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores, es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a si mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante los demás, ante situaciones de dificultad, mostrando actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismos y los demás. Ser amigos o amigas significa un paso adelante en la convivencia, el saber compartir, la afectividad en grado sumo. La escuela posibilita que los afectos experimenten un alto grado de empatía, de compartir, de cooperar, de sentirse unidos por opiniones y creencias.

El valor de la amistad, es en estas edades muy apreciado, incorporando al mismo actitudes, de lealtad, amor, comprensión, bondad. Analicemos sus respuestas de los elementos que deben adornar al valor de la amistad en niños y niñas de 10 y 11 años.

*Pro- ¿Entre vosotros que es lo que más valoráis?
Todos: La amistad tener amigos. Eso tener amigas.
AMI (409-411) 4º curso*

*Pro-¿Qué pensáis que es lo más importante para tener un amigo o una amiga en la clase?
Jo- La amistad
Pro- No, no... ¿Qué pensáis que tiene que tener una persona para que sea vuestro amigo? A ver,
Mj- Corazón
E- Que sea muy bueno y que nos llevemos bien.
Pro-, Mj dí ¿a ti que te parece importante?
Mj- Amor y comprensión
Pro- Que sea una persona buena ¿No?
MJ- Si*

Pro- ¿Para ser amigo tuyo? ¿No?

AMI (413-417)4º curso

Pro- ¿Y tu qué dices que puede ser lo más importante L?

L- Que no se peleen y que no sea mala

AMI (418-419)4º curso

Insistimos en las cualidades que deberían poseer las diferentes personas para ser consideradas amigos o amigas. Las respuestas como vemos son plurales, entendiendo nosotros que el concepto de Pluralidad, debe referirse a las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma, en este caso al valor de la amistad y a los atributos y cualidades que la configuran, para niños y niñas de 10 y 11 años, que básicamente permanecerán durante gran parte de sus vidas. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura.

Pro- ¿Y tú Yle? ¿Que necesita una niña o un niño para ser amigo tuyo? Por ejemplo si yo quisiera ser amigo tuyo, ¿que tendría yo que ser o que tendría yo que hacer para nosotros nos llevaríamos bien?

Ju- Ser buenos amigos

Y- Ser buena

Pro- Con ser buena ya esta. Si yo soy buena puedo ser tu amiga

Y- Si

Pro- Que piensas si yo quiero ser amiga tuya que tengo que hacer

Ju- Compartirlo todo.

Mi- Ser buena amiga

Pro- Bueno pero en que consiste ser buena amiga, venga Mir., tu seguro que sabes porque la niñas que se juntan contigo son tus amigas y las que no se juntan contigo no son tus amigas. Entonces. ¿Tu que es lo que buscas cuando tienes una amistad con alguien?

Mi- Que compartas las cosas

Pro- ¿Y qué más cosas?

Ju- Y que juegue contigo ya esta.

AMI (339-378) 5º curso

Ante estas opiniones sobre la concepción de la amistad hay que hacer referencia a las afirmaciones de Arnold, (1999)¹⁰, que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos (entre ellos la amistad ocupa un lugar relevante) conducirán a un aprendizaje más efectivo. Y también sostiene que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. Estamos de acuerdo con sus palabras: «*En primer lugar, debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima, la amistad o la empatía*». Así, al ser interrogados el resto de los miembros del Grupo de Discusión de 5º comprobamos como la amistad y la autoestima se muestran en ocasiones como valores complementarios, como al ser singularizados y

¹⁰ Arnold, J. (ed.) (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

puestos de manifiesto en el seno del grupo, como en ocasiones al ser valorados por los demás, aunque nos sintamos satisfechos, nos ruborizamos.

Pro- ¿Y tú Jan.?
Ya- Lo mismo que Mir.a.
Pro- Si ¿Y tu Est.?
E- Conocerla y ser amigos, casi todos lo somos de Ta.
Ju- Si muy bien, mira cada vez se pone más colorada.
Pro- ¿Por qué le dices eso Ju.?
Ju- Es verdad, señorita
Se- ¿Porqué se pone colorada siempre?
Pro- Porque le da fatiga.

AMI (339-378)5º curso

1.4.- Lo que más nos gusta de los demás

Valorar a los demás, hacer explícitas esas valoraciones actúa como un elemento integrador para la cohesión del grupo. Esta cohesión entre los miembros del grupo se muestra como elemento de conformidad y de unión sobre todos y cada uno de sus componentes. No basta saber que el grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos y alumnas, ni que tiende a crear normas, implícitas o explícitas, para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros, sino que el nivel de cohesión se hace patente en el reconocimiento de los valores de los demás.

Pro- ¿Qué es lo que miráis primero, que es lo que más os gusta de los demás?
Jo- La amistad, solidaridad
Pro- ¿Qué amistad?
Jo- No tener rencor a otro.

SGD (421-427)4º curso

A- Pues que lo haga todo bien
Ru- Po compartir las cosas
Jo- Mantener los secretos que uno cuente a otro niño o a otra niña
To- Murmullo

SGD (439-441)4º curso

Ya- Me gusta que sean sinceros y en la clase hay gente que lo es
Est-. Que te ayuden cuando tienes problemas
Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes
Se- También que sean colaboradores, eso.

SGD (350-355) 5º curso

Pro- A ver tu Al ¿que piensas que es lo más importante para tener un amigo en clase? ¿Qué es lo que miras para que sea tu amigo? ¿Para que sea tu amigo que es lo que necesita tener?

Al- Yo pues que haga muy bien las cosas

NGD (458-462)4º curso

MJ- Lo mejor de los compañeros es que tienen cariño o amistad o algo...

SGD (455-457)4º curso

1.5.- Lo que menos nos gusta de los demás

También es importante conocer que aspectos no nos gustan de los demás, para tratar de mejorar entre todos los niveles de convivencia: Así les preguntamos ahora sobre que es lo que no les gusta de los demás. Sus respuestas fueron:

Pro- Os pregunto ahora ¿Qué es lo menos os gusta de los demás?

Al- Pues que sean rencorosos, esos no me gustan.

Pro- El rencor, Que no sea una persona rencorosa que para ser amigo tuyo, no tiene que ser rencoroso

Jo- Y que tiene que tener bastante amistad para ser amigos

Pro- Entonces A ver E di y tu que piensas a ver A.B

AB- Yo pienso que no sea gente que moleste

Pro- Venga va, es una amiga de la clase para que sea tu amiga ¿Tu que es lo que miras? ¿Que es lo que tienes en cuenta?

AB- Si es buena amiga, si es mala y si es borde...

Pro- A ver tú Al ¿Qué piensas que es lo más importante para tener un amigo en clase? ¿Qué es lo que miras para que sea tu amigo? ¿Para qué sea tu amigo que es lo que necesita tener?

Al- Yo pues que haga muy bien las cosas

NGD (458-467)4º curso

MJ- Lo mejor de los compañeros es que tienen cariño o amistad o algo y lo peor es que se enfadan y te pegan y de todo.

NGD (455-457)4º curso

Se- Que sean envidiosos, eso no me gusta

Pe- Que se la den de algo

E- A mí que mientan.

AM- Pues que no quieran ponerse con nosotros en las clases.

NGD (271-282) 5º curso

La interacción del alumnado entre sí y la relación profesora-alumnos favorece la creación del grupo-clase, hecho especialmente idóneo para la creación de valores y normas de grupo. La integración de valores relacionados con la formación y la educación es sumamente importante dado que el grupo-clase es uno de los fundamentos del grupo escolar donde se inician, estabilizan y modifican los valores de los alumnos. Por eso es importante conocer los aspectos que el alumnado considera negativos para la convivencia, para tratar de incidir a través de nuestras propuestas y programas escolares en estos problemas y solucionarlos.

❖ **CAMPO 2: LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO**

La educación debe posibilitar que el alumnado llegue a entender los problemas cruciales del mundo en que viven y van a vivir, y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos
DIEGO COLLADO

El trabajo en grupo realizado en clase es fuente de dinamización para que los alumnos/as debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros/as, para lograr la consecución de las tareas asignadas, las cuales no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente. En esta modalidad de enseñanza, la profesora entrega parte del control de la clase al alumnado, a quienes se les permite bastante libertad para trabajar, teniendo que responsabilizarse del proceso y del producto final de su tarea.

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

		CÓDIGO
CAMPO: 2	LAS RELACIONES SOCIALES EN EL GRUPO	
CATEGORÍAS:	2.1.- Antes de la fase de intervención	ANT
	2.2.- Después de la fase de intervención	DES

2.1.- Antes de la fase de intervención

Los niños aprenden a comportarse observando a la gente que los rodea, mirando los personajes de la televisión, los videos y las películas de cine. Y sobre todas las cosas, los niños y niñas aprenden observando a los mayores. *“Por eso es muy importante que usted les de buenos ejemplos de como lidiar con la gente y los conflictos de forma positiva y no violenta. Además es muy importante que la familia y la escuela les provea de las herramientas necesarias para prevenir comportamientos agresivos.”* Hardin (1999)

Al ser interrogados los alumnos y alumnas sobre las relaciones entre los miembros del grupo, antes de la fase de intervención, algunas de sus opiniones fueron las siguientes:

Jo- Hasta que la profesora de gimnasia no puso parte por medio éramos todos los que nos llevábamos mal, no nos respetábamos unos a otros sobre todo los niños de la clase a otras personas no se juntaban con otros.

ANT (40-45) 4º curso

El alumnado, en estas edades se encuentra al final de la infancia y están próximos a la llegada de la etapa adolescente y en estos años necesitan reafirmarse y formar parte de su grupo de iguales. La opinión de los demás les importa mucho, necesitan confirmarse y ser correspondidos con la confianza que han depositado en los demás. Como ejemplo citamos a continuación un episodio de clase.

Pro - ¿Vosotros pensáis que hay algún compañero que no se lleve bien con alguien en la clase? A ver AB...

AB-. Pues, antes nadie se llevaba bien con Jo

ANT (51-55) 5º curso

Hay un impacto en la subjetividad, en todos los miembros, la construcción del individuo como sujeto, la sensación de fracaso, frustración, miedo afectan los modos de relación, renaciendo violencia y agresión en lo social y en los individuos que la componen.

El respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.

2.2.- Después de la fase de intervención

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste viene la diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Estos meses de trabajo programado, de reflexión constante entre la profesora y el alumnado ha hecho que ciertos comportamientos hayan cambiado o estén en camino de cambiar.

Pe- Si te has equivocado y le ibas a decir por ejemplo a uno un mote y se lo has dicho al otro, entonces tienes la culpa tu, yo en esos casos si pido perdón,

DES (131-137) 4º curso

R- Antes no me importaba si tenía yo la culpa o no. Siempre creía que era de los demás. Pero hemos hecho tantas cosas juntos que ahora me lo pienso antes de decir o hacer algo en contra de los compañeros.

DES (38-142) 4º curso

El alumnado ha de aprender para poder posteriormente actuar que el respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.

Jo- Yo antes era rozarme a ellos y se estaban sacudiendo, ahora las cosas han cambiado.

DES (61-63) 4º curso

Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes

DES (353-355) 5º curso

Aceptarse no es lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es, no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse, sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena, es en definitiva la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

❖ **CAMPO 3: RESPETO AL OTRO GENERO**

La educación debe superar estas discriminaciones que suponen previamente, respetar y valorar las diferencias positivas que ellas y ellos tienen y aplicar después una actuación correcta sobre los comportamientos sexistas de unas y otros, debemos de aprovechar las múltiples ocasiones que ofrece la cotidianeidad del aula, para cuidar estos aspectos.
 J. URRUSOLA

Pretendemos ayudar a construir una ética para la convivencia, que permita al alumnado desenvolverse en la sociedad actual y desarrollar las habilidades sociales necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir, a lo largo de sus vidas, su código ético.

El *androcentrismo*, entendido como la organización del mundo, sus estructuras económicas y socioculturales, a partir de la imagen del hombre, percibido fundamentalmente como lo masculino. El orden del mundo (androcéntrico), no está dado naturalmente, sino que ha sido construido socialmente, por lo que por medio de los ritos de diversas actividades en la sociedad, ha permitido que la visión masculina del mundo sea la hegemónica en nuestra realidad.

La cultura ha sido, es sin duda una cultura androcéntrica, es decir, centrada en el hombre y lo relacionado con él; lo masculino ha sido tomado como punto de partida y ángulo desde el cual se evalúa todo; así, la población femenina ha sido considerada entonces en relación con las necesidades y preocupaciones del grupo masculino, y lo que es bueno para el hombre es bueno para la especie humana.

Nos interesaba mucho conocer la opinión del alumnado sobre sus pensamientos y creencias respecto de la igualdad entre los géneros, así hemos considerado para el análisis de este apartado las siguientes categorías

		CÓDIGO
CAMPO: 3	RESPETO AL OTRO GÉNERO	
CATEGORÍAS:	3.1.-Dificultades para realizar actividades mixtas	PAM
	3.2.- Rechazos personalizados	REP
	3.3.- Somos iguales, somos diferentes	IGU

3.1.- Dificultades para realizar actividades mixtas

Moreno (1993)¹¹ considera que “Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad”.

Uno de los retos que se planteó la profesora a primero de curso era la no discriminación por razón de género en las clases y sobre todo en las prácticas de Educación Física. Para comprobar estas posibles diferencias fueron interrogados, para saber como eran las relaciones entre los niños y las niñas de la clase y si les importaba realizar parejas o grupos mixtos. Sus respuestas fueron:

Jo- Pues hay veces que los niños no quieren juntar con las niñas pero piensan que va a decirle a un niño ¡mariquita que te juntas con las niñas ¡o nosotras con los niños que son muy tontos y encima de todo no saben hacer las cosas y las niñas algunas hacemos tonterías y por ejemplo ellos nos dicen cosas a las niñas nos tenemos que aguantar.

PAM (151-159) 4º curso

Ju- El Or que se junta con las niñas y por esos le dicen mariquita

PAM (161-162) 4º curso

Pro- Quiero que me comentéis un poco como creéis que son vuestras relaciones en la clase, como os lleváis, si vosotros pensáis que os lleváis bien, mal...que me comentéis un poco, a ver ¿quien habla? Ven a ver di Ju tu que piensas.

Ju- De todo hay

Pro- A ver Pe.

Pe- Yo creo que mal

Pro- ¿Por qué?

Pe- Porque hay malos rollos las niñas se pelean.

PAM (148-151) 5º curso

La educación tradicional ha contribuido a que este estado de cosas haya permanecido inalterable durante siglos. Los juicios de valor y el discurso del profesorado ha estado mediatizado por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, recibían menos atención que los niños,

¹¹ Moreno, Moserrat (1993) *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. ICARIA.

sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales, matemáticas, educación física... Las siguientes citas son una muestra de hasta que grado la educación tradicional recibida en casa o en la escuela influyen sobre sus formas de pensar y de actuar.

- Pro- ¿Y a Ta? ¿Qué no la veo? ¿Ta. a ti te da igual que te pongan con un niño que con una niña?

Ta- Si

Pro-¿Si?

Ta- Si

Pro- No te escucho, ¿Pero seguro, seguro que te da igual?

Ta-Si

Pro- ¿Y a ti Pe.?

Pe- No yo quiero ir con un niño

Pro- ¿Por qué si las niñas son igual que los niños de la clase?

Pe- No, porque son mas pavas

Pro- ¿Por qué son más pavas?

Pe- Porque si, lo llevan en la sangre ¿no?

Pro- ¿Lo llevan en la sangre? A cuento ¿de que es eso? Las niñas pueden ser exactamente igual que los niños.

PAM (152-167) 5º curso

Pe- ¿En cual? Jugar a las muñecas claro que son mejores.

Pro- No tiene porqué ser mejores jugando a las muñecas, hay también otras cosas que saben hacer bien o ¿es que las niñas solo juegan a las muñecas?

Pe- En fregar los platos, claro que son mejores.

Pro- Tienes un pensamiento muy machista me parece a mi Pe.

PAM (221-231) 5º curso

Está claro que las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido dice Subirats (1990)¹² *“el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado patriarcado”*.

3.2.- Los rechazos son personalizados. (No es a todos, sino a algunos)

La socialización implica el reconocimiento del otro, de su dignidad y, por lo tanto, lleva a ser responsable, solidario y a compartir. A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo. Los posibles rechazos comprobamos que

¹² Subirats, M. (1990) "Sexe, gènere i educació" en Rotger, J. M. (coor.). *Sociologia de l'educació*. Barcelona. Eumo

no son generalizados, sino que lo son a personas fruto de diferentes comportamientos, que los demás consideran inadecuados.

Pro- Por ejemplo, te voy a decir una cosa muy clave, en la danza en el baile, muchas veces los niños son muy patosos bailando y las niñas lo hacen muy bien

Ju- Es que las niñas bailan

Pe- Y según que baile. ¿Porque hay otro baile?

Pro- Normalmente, entonces podríamos decir que todos los niños son muy patosos bailando. ¿Y eso es verdad o es mentira?

Pe- Es verdad. Yo lo reconozco.

REP (239-241) 5º curso

Uno de nuestros objetivos, durante todo el programa ha sido que el alumnado evite dañar a los compañeros/as y a ellos mismos⁷as y procurar ayudar a los compañeros/as con dificultades, así como cooperar para lograr objetivos comunes. Pero este deseo, a veces no se ve correspondido con los hechos y no siempre se intenta colaborar con los compañeros más tímidos o se intenta integrar a los de mayores dificultades. Como apunta Ruiz Pérez (1994: 134)¹³ *si aprender algo supone conocer sobre algo, está claro que el aprendizaje motor es una adquisición de conocimientos*. Pero estas diferencias en los niveles de aprendizaje se manifiestan en algunas desconsideraciones del grupo en general hacia algunos compañeros y compañeras de forma individual, parejas o a grupos pequeños.

Insisten y quieren dejar muy claro por parte de las niñas que el rechazo no es a todos los niños, ni de los niños a todas las niñas, sino que es a personas concretas, fruto según ellos de sus actitudes y conductas.

Pro- Entonces, ¿por qué te molesta?

Mj- Porque están haciendo el tonto y están nada más que molestando a alguien.

REP (132-137) 4º curso

E- Insultándonos y demás.

REP (141-142) 4º curso

Pro- ¿Y tú M. Jo.?

Mj- Yo el Rub.

Pro- ¿Por qué?

Mj- Porque siempre esta tonteando y por ahí corriendo y de to (todo).

Pro- ¿Corriendo y de to (todo)?

Lau- no hay nadie que ¿seguro juegas con todo el mundo de la clase?

¿Juegas con todo el mundo?

L- Si, si (susurrando)

Jo.- (susurra y no se le entiende)

REP (181-189) 4º curso

¹³ Ruiz Pérez, Luis, M. (1994) *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Aprendizaje Visor.

AB- Yo me llevo bien con todos, pero con poco mal con el Ju. no porque siempre esta haciendo tonterías, siempre esta no se y no se cuanto, vamos por allí, vamos por aquí, siempre tirándose al suelo igual que Rub. y haciendo tontería, con su rojo aquí (señala pupa en el labio)
REP (191-195) 4º curso

3.3.- Somos iguales, somos diferentes

Nos queda claro que Coeducar significa que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro.

La educación en la igualdad y para la igualdad debe centrar su atención en eliminar al máximo los estereotipos de género transmitidos por la cultura patriarcal, y para ello, se debe enseñar a SER PERSONA, en lugar de enseñar a “ser niño” o a “ser niña”, ya que cualquier persona tiene el derecho de ser ella misma y no ser constreñida por corsés culturales que mutilan una parte importante de su esencia humana; haciendo de este mundo un casos de confrontación, discriminación, violencia, racismo y clasificación a todos los niveles. Algunas opiniones nos indican que estamos en el buen camino.

A-Que también cuando jugamos a lo que le gusta a las niñas, también nos dicen que somos muy malos y que tenemos la culpa.
IGU (245-247) 4º curso

E- Lo peor que me insulten y lo mejor es que somos todos amigos y que estamos siempre juntos y que si nos decimos alguna cosa es de broma
IGU (248-251) 4º curso

La cohesión del grupo actúa como elemento de conformidad y de unión sobre todos y cada uno de sus componentes. No basta saber que el grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos, ni que tiende a crear normas, implícitas o explícitas, para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros, el nivel de cohesión es un indicador de como se comparte la vida en sociedad.

❖ CAMPO 4: LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS

Debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y después, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima o la empatía.
JANE ARNOLD

El comportamiento violento se aprende y en general a una edad muy temprana. Pero así como los niños aprenden a ser violentos, también pueden aprender a ser compasivos. Pueden aprender formas constructivas de resolver problemas, enfrentar desacuerdos y controlar su enojo. Los niños que aprenden estas destrezas durante los primeros años de su vida están aprendiendo a prevenir la violencia y es menos probable que se críen violentos o que sean víctimas de violencia. (Kenneth, G; More, K. G. y Frank, J. M. 1996).

En este campo y teniendo en cuenta el desarrollo de los Grupos de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías.

		CÓDIGO
CAMPO: 4	LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS	
CATEGORÍAS:	4.1.- De manera violenta	VIO
	4.2.- Dialogando	DIA
	4.3.- Mostrando Respeto	RES
	4.4.- Perdonando	PER
	4.5.- Mediación del profesorado	MED

La resolución de conflictos es una de las máximas preocupaciones del profesorado. El tratar de comprobar como el alumnado resuelve los posibles conflictos que se generan durante la convivencia escolar es de nuestro interés. Si el conflicto surge, hay diversas maneras de afrontarlo y no se debe considerar un fracaso si los hay, porque son inherentes a la convivencia. Un fracaso es un error solo para aquellos que no saben convertirlo en experiencia. Disculparse consiste en volver al punto inicial dónde se cometió el error, no permitiendo crecer a éste, es dar un paso atrás para elegir después el camino correcto mediante una acción responsable.

4.1.- De manera violenta

Parte del alumnado ha tenido por costumbre resolver sus conflictos de manera más o menos violenta, como muestran las siguientes opiniones, al ser interrogados sobre como resolvían sus conflictos.

R- Pues molestarle yo lo mismo que él me ha molestado.

AB- O le pegamos.

VIO (83-92) 4º curso

Pe- Pasar de él o darle dos yoyas

Pro- Si pero cuando tenemos un problema con alguien directamente ¿tú que haces pasas de él y no le haces ni caso?

Pe- Siempre tienes ese como rencor

Se- Señorita cuando.

Pro- Todos a la vez no. A ver Ser...

Se- Que cuando estaban las dos peleadas A. M. le decían cosas y de todo a Y. e Y. no decía nada pasaba de ellas y se iba al cuarto de baño a llorar

VIO (93-102) 4º Curso.

Ante la insistencia de la entrevistadora formulando la pregunta ¿Por qué decís que tenéis que pegarse?

Mj- Si se lo dices con palabras siguen

Pro- ¿Ah sí?

Mj- Parecen que son otro tipo de personas que tienes que hablar con ellas pegándole.

VIO (103-107) 4º curso

AB- Te pego un tortazo y te dejo estampado como te lo digo y lo oyes (se lo comenta a R.)

VIO (113-117) 4º curso

A- Aquella con que la roces ya te esta retorciendo la muñeca (señala a La.), le das de refilón (gesticula) y ya esta retorciéndote el brazo.

Pro- Pues vaya, ¿Eso es verdad?

Pro- ¿Pero porque haces eso?

Mj- Maestra cuando le pegamos es por algo, nosotras no pegamos por gusto.

VIO (201-208) 4º curso

Pro- Si. ¿Y tú Ju que dices?

Ju- Yo paso de ellos y si ya alguno se pone un poco tontillo se lleva alguna yoya que otra.

VIO (43-51) 5º curso

En el sentido más estricto, sólo la persona individual puede asumir una responsabilidad, sólo ella puede responder por sus actos. Por eso la responsabilidad propia y la autorresponsabilidad son en realidad «una y la misma cosa». La libertad y la responsabilidad son inseparables. Sólo una persona que decide y actúa libremente puede responsabilizarse de sus actos.

Walton (1997)¹⁴ considera que el autocontrol o el control personal es una manifestación de responsabilidad personal, y se refiere a la capacidad que tiene el individuo para decidir acciones inmediatas y modificar las circunstancias futuras a través de sus propias acciones.

4.2.- Dialogando

La construcción de la responsabilidad social, tiene como punto de partida sentirse un sujeto cuidado, para después cuidarse y poder cuidar al otro, para desarrollar la capacidad de preocuparse por el otro. Para tener respeto por las normas de convivencia de grupos e instituciones de referencia o pertenencia y la posibilidad de participar en la construcción de aquellas que sean pertinentes y reconocimiento y defensa de los valores democráticos. Kuhlmann (1985).

La mejor manera de resolver los conflictos es dialogando, mostrando empatía, poniéndonos en lugar de los demás, valorando sus razones y exponiendo las nuestras.

*Mj- O decirle que no nos molesten mas.
DIA (121-124) 4º curso*

*Jo- Pues en vez de hacerlo como algunas personas lo hacen pegándole o insultándonos o haciéndonos lo que sea decírselo con palabras, que no me molestes.
DIA (125-128) 4º Curso*

*Pe- Yo, y otros cuando tenemos algún problema, pues lo hablamos y si hay que pedir perdón, pues se pide. Uno se puede equivocar ¿o no?
PER (148-150) 4º Curso*

4.3.- Mostrando respeto

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Aceptarse no es lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia.

*Pe- Si te has equivocado y le ibas a decir por ejemplo a uno un mote y se lo has dicho al otro, entonces tienes la culpa tu, yo en esos casos si los respeto
Pro- si te has equivocado ¿no?
Pe- Sí, claro
RES (131-137) 4º curso*

¹⁴ Walton, Smith (1997) *Sentimiento, pérdida de autocontrol*. www.mywhatever.com.

El grupo de 5º está más cohesionado y esta clase trata de parecerse a un grupo primario donde todos sus miembros se relacionan entre sí sin representantes o intermediarios. En general puede afirmarse que la tendencia de los grupos a homogeneizarse en la forma de pensar y de actuar, en mayor o menor grado, está más presente en el grupo-clase de 5º que en el 4º, es obvio que los procesos de maduración y el conocimiento diario proporciona convivencia, y la mayoría no tiene inconveniente en pedir perdón cuando se ha equivocado, propiciando de esta manera la resolución de los conflictos.

Pro- ¿Hay alguien que sepa pedir perdón? Tu, ¿tu sabes pedir perdón Je cuando te equivocas?

Je- Si

Se- Si según quien sea

Pro-¿Por qué según quien sea?

Se- Si te cae mejor o peor

Pro- Y eso que tiene que ver si tu te has equivocado, porque tiene que depender que te caiga mejor o peor si te has equivocado te has equivocado.

RES (76-79) 5º curso

El desafío es desarrollar el valor del respeto en el propio ser y darle una expresión práctica en la vida diaria, en la vida del aula. Aparecerán obstáculos para probar la solidez del respeto y, con frecuencia, se sentirán en los momentos de más vulnerabilidad. Es necesaria la confianza en uno mismo para tratar con las circunstancias con seguridad, de manera optimista, esperanzadora. En las situaciones en las que parece que todos los apoyos se han desvanecido, lo que permanece fiel es el nivel en que se ha podido confiar internamente en el propio ser.

4.4.- Perdonando

La convivencia con los demás determina otros parámetros: las reglas y las leyes que cierta sociedad se ha impuesto. En nuestro microcosmos (la clase) la elaboración de unas normas de obligado cumplimiento por parte de todo el alumnado son un elemento clave a la hora de la toma de decisiones para la organización de la clase, les motiva activamente y consecuentemente les lleva a adquirir un papel protagonista y una responsabilidad para cumplir estas.

Pe- Yo, y otros cuando tenemos algún problema, pues lo hablamos y si hay que pedir perdón, pues se pide. Uno se puede equivocar ¿o no?

PER (148-150) 4º Curso

Ju- Yo como vosotros, perdonarnos y hacer lo mismo.

PER (141-147) 4º curso

Pro-¿Hay alguien que sepa pedir perdón? Tu, ¿tu sabes pedir perdón Je cuando te equivocas?

*Je- Si
Se- Si según quien sea
Pro-¿Por qué según quien sea?
Se- Si te cae mejor o peor*
PER (76-79)5º curso

Aceptarse no es no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena, es en definitiva la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

4.5.- Mediación del profesorado

A veces las conductas disruptivas entre el alumnado impiden el desarrollo armónico de la clase, obligando al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la gestión de ésta. Lo cierto es que la interrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros. El profesorado actúa en la mayoría de los conflictos como el elemento mediador, el que trata de restablecer la armonía en las conductas del alumnado y este lo acepta de buen grado.

*R- Decírselo a la maestra de gimnasia (susurrando).
E.- Decírselo a la seño.
Ju- Son esas*
MED (151-157)4º curso

Pe- Pues, que el tutor diga quien tiene razón
MED (158-159) 4º curso

Ad- Avisarle primero que se este quieto y si no pues se lo digo al maestro.
MED (56-59) 5º curso

Cuando el educador tiene como objetivo educar de forma integral y completa, conseguir no sólo guiarles, y compartir aprendizaje técnico, sino también saber elegir y tomar decisiones sobre sus hábitos de comportamiento, se encuentra con que el alumnado son personas con mentes cargadas de pensamientos influenciados por su entorno (padres, profesores, amigos, situaciones). Su modo de pensar no siempre es el apropiado para desarrollar comportamientos de calidad, llenos de interés. Ya que un pensamiento desagradable provoca sentimientos negativos: enfados, tristezas, desgana...

Es tan importante la aportación de cualquier alumno/a como la del profesor, pues la educación no es unidireccional. La educación es bidireccional al involucrar un aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado. En este

sentido, traemos a colación las palabras de Freire (2001:86)¹⁵ que dice “creo en el constante aprendizaje de y con los alumnos, porque considero que así se debe de dar la verdadera educación, lo que significa que nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”.

¹⁵ Freire, Paulo (2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.

❖ **CAMPO 5: RELACIONES PERSONALES Y GRUPALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

Los valores tienen su origen en la sociedad a la que pertenecen y en la personalidad del sujeto que los comporta.
MELCHOR GUTIÉRREZ SANMARTÍN

Es evidente, que en clase de Educación Física, es a través de las tareas prácticas dónde preferentemente se relacionan y se comunican los alumnos y alumnas, dónde ponen en juego sus intereses como miembros individuales que conforman el grupo. El deseo de ser valorado positivamente y de utilizar el grupo como elemento de referencia, en relación con algunas dudas en las que el grupo-clase se ha manifestado, aunque sea de forma implícita, forman el conjunto de fuerzas de presión en relación con algunos conceptos, creencias y comportamientos.

Una vez analizadas sus opiniones, hemos considerado conveniente establecer en este campo las siguientes categorías:

		CÓDIGO
CAMPO: 5	RELACIONES PERSONALES Y GRUPALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.	
CATEGORÍAS:	5.1.- Parejas mixtas en clase de Educación Física	PME
	5.2.- Niveles de habilidad y competencia en la práctica	NHP

5.1.- Parejas mixtas en clase de Educación Física

Las distintas acciones que realizamos para lograr dominar una tarea motriz, van a necesitar no sólo de la práctica, o de procesos meramente mecánicos y neurológicos, sino que intervienen distintos tipos de conocimiento que se interrelacionan e interactúan, como son el conocimiento declarativo, procedimental, afectivo y social. Estas diferencias manifiestas en los niveles de aprendizaje hacen que el grupo trate de evitar en algunas actividades ir con compañeros/as de peor nivel o con las chicas por el afán de ganar que existe entre ellos.

*Pro- ¿Os da igual hacer pareja con un niño o con una niña?
E- A mi si.
Pro- Y el resto ¿A todas os da igual ponerlos con un niño que con una niña?
AM- A mi no.
Pro- ¿Porqué a ti no A. M.?*

*AM- Porque me gusta mejor ponerme con las niñas.
PME (211-217) 5º curso*

- Pro- ¿Y a Ta?. ¿Que no la veo? ¿Ta. a ti te da igual que te pongan con un niño que con una niña?

Ta- Sí

Pro- ¿Sí?

Ta- Sí

Pro- No te escucho, ¿Pero seguro, seguro que te da igual?

Ta-Si

Pro- ¿Y a ti Pe?

Pe- No yo quiero ir con un niño

PME (152-167) 5º curso

En ambos Grupos de Discusión, al igual que ocurría cuando analizábamos la afinidad o rechazo por género, ocurre en este campo específico de la clase de Educación Física; en ambos grupos aparecen opiniones de todas las tendencias, junto a alumnos y alumnas que les da igual hacer parejas mixtas o del mismo género, encontramos otros y otras que las rechazan.

5.2.- Niveles de habilidad y competencia en la práctica

El carácter educativo que pueda alcanzar la actividad físico-deportiva, dependerá entre otros factores, de la manera en que los niños y niñas han de enfrentarse al dilema del juego limpio, es decir decidir entre el respeto de las normas del juego, o saltarse las reglas establecidas con el único fin de ganar. Para que se dé el desarrollo moral en un contexto físico-deportivo, deben idearse estrategias de razonamiento moral que vaya más allá de la convención social. Esta hace referencia al aprendizaje de los valores que tradicionalmente se han difundido de la Educación Física y que sólo se limitan al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica, sin que en ello exista algún razonamiento que justifique la necesidad del respeto por los mismos.

Jo- Si por ejemplo, algunos niños les regañan a las niñas porque no sabemos jugar o porque un niño lo haga mejor que una niña jugando al pañuelo o a otro juego.

Mj- Cualquier juego.

Jo- Cualquier juego

NHP (449-451) 4º curso

Pro- ¿Cuáles son las razones por las que no queréis que las niñas vayan en el mismo grupo de los niños?

Pe- No, porque son mas pavas

Pro- ¿Por qué son más pavas? ¿Por qué si las niñas son igual que los niños de la clase?

Pe- Porque si, lo llevan en la sangre ¿no?

Pro- ¿Lo llevan en la sangre? A cuento ¿de que es eso?.Las niñas pueden ser exactamente igual que los niños.

NHP (152-167) 5º curso

Parece que los niveles de habilidad o de competencia en las prácticas de Educación Física son también razones para poder formar parte de los mismos grupos, sin tener en cuenta el género.

Pro- Entonces de que depende si es buena o no en las clases de Educación Física me gusta estar con ella o no. ¿Es eso? O ¿Ni así?

Se- Si tu, si tu quieres que nos pongamos y nos obligas, pues hay que ponerse.

Pro- Y sino, no.

Pe- Claro

Pro- Y el resto ¿A todas os da igual ponerlos con un niño que con una niña en los equipos o en los grupos?

Todas- Bueno (casi todas)

AM- A mi no.

Pro- ¿Por qué a ti no A. M.?

AM- Porque me gusta mejor ponerme con las niñas.

NHP (211-217) 5º curso

Por lo expuesto en las siguientes opiniones, nos queda trabajo por hacer, y en el mismo empeñaremos nuestros mejores deseos, saberes y entusiasmos.

Pe- ¿En cual? Jugar a las muñecas claro que son mejores.

Pro- No tiene porqué ser mejores jugando a las muñecas, hay también otras cosas que saben hacer bien o ¿es que las niñas solo juegan a las muñecas?

Pe- En fregar los platos, claro que son mejores.

Pro- Tienes un pensamiento muy machista me parece a mi Pe.

GEN (221-231) 5º curso

Desarrollar actitudes de compañerismo y no violencia en las actividades físico-deportivas, dentro y fuera del centro; adquirir hábitos de tolerancia ante cualquier opinión, aceptar las normas propuestas por el grupo, desarrollando actitudes de tolerancia y cooperación, valorar la importancia la convivencia pacífica entre personas de diferentes géneros, edades,...En definitiva, tolerancia y respeto a los demás, a las diferencias y aceptación del diálogo como causa para resolver las situaciones conflictivas.

CAPÍTULO VII

**INTEGRACIÓN
METODOLÓGICA:
EVIDENCIAS
CUANTITATIVAS Y
CUALITATIVAS**

CAPÍTULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo 1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

Objetivo 2.- Conocer cuales son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.

Objetivo 3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación

Objetivo 4.- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo

Objetivo 5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

Objetivo 6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesorado, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)

Objetivo 7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.

Objetivo 8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.
JACQUES DELORS

A lo largo de este trabajo de investigación hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación de los Sociogramas (Capítulo V), al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por la profesora en su Diario (Capítulo VI.1) y los alumnos y alumnas entrevistados en los Grupos de Discusión y expuestos en Capítulo VI.2. En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Contrastar la información obtenida mediante el empleo de técnicas cuantitativas (Sociograma), con lo expresado en el Diario de la profesora, así como la opinión del grupo de alumnos/as expresada en las Entrevistas grupales (técnicas cualitativas) supone un avance en la investigación educativa que se realiza dentro del ámbito de la Educación Física y del Deporte. Esta integración metodológica representa una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando conclusiones más contrastadas. Ibáñez (1996)¹; Fajardo del Castillo (2002)², Palomares Cuadros (2003)³ y Collado Fernández (2005)⁴

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido es el siguiente: en primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar,

¹ Ibáñez, Sergio (1996) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

² Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

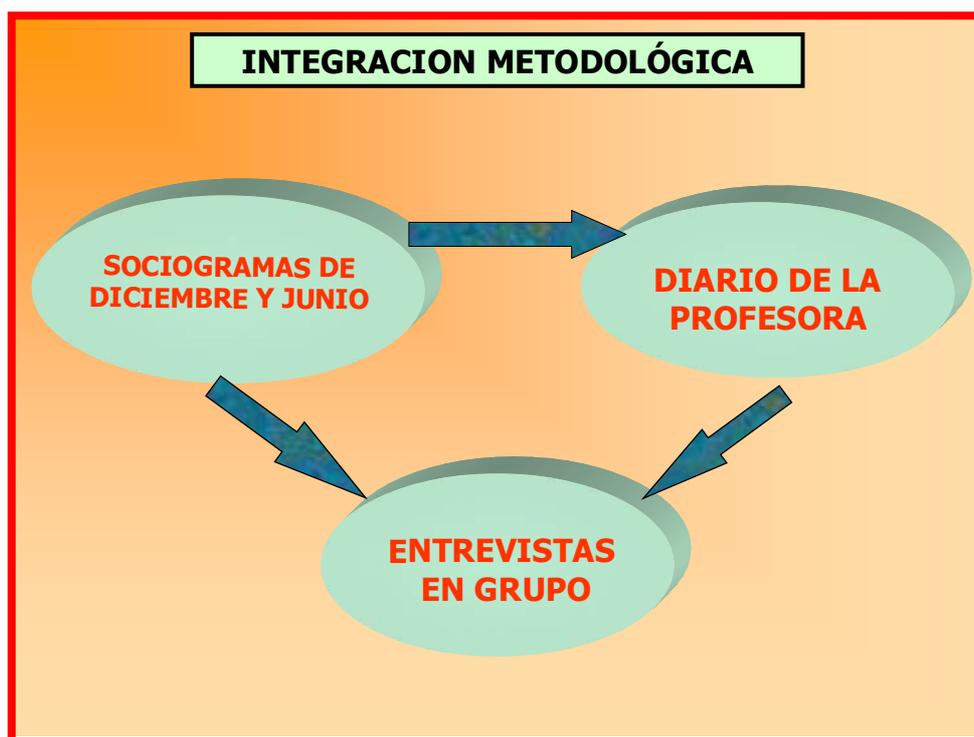
³ Palomares Cuadros, Juan (2003) *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴ Collado Fernández, Diego (2005) *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física basado en el juego motor en un grupo de alumnos y alumnas en Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las técnicas empleadas en el proceso de investigación (Sociograma, Diario de la profesora y Entrevistas en Grupo), para así poder comprobar en que medida se han cubierto los objetivos planteados.

Esta integración metodológica nos permite a su vez, recoger información más focalizada, ya que nos ofrece una visión más global de las circunstancias que rodean al proceso de intervención en el aula de Educación Física, con la visión de la profesora y del alumnado, elementos personales que intervienen en el proceso educativo.

La triangulación tomará como base los datos resultantes de los dos sociogramas pasados (Diciembre y Junio), completando la información con las opiniones de la profesora (Diario) y focalizaremos aún más las modificaciones de la conducta psicosocial del alumnado, a través las opiniones vertidas en las entrevistas en grupo (Grupos de Discusión).



Cuadro VII.1.- Proceso de Triangulación.

Objetivo 1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado

En el momento de aplicación de nuestro programa para el aprendizaje de habilidades sociales y valores, aparecen una serie de factores derivados del contexto donde se desarrolla el trabajo, que condiciona, a nuestro entender, los resultados, la efectividad u operatividad de lo realizado. Veamos una muestra de esta circunstancia en diferentes entornos relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje.

- **Contexto familiar**

Existen ciertas circunstancias alrededor de la familia que inciden en el desarrollo del programa en un sentido u otro. No todas las situaciones familiares a veces son las idóneas para que un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales tenga mayor incidencia, ya que en ocasiones hay algunos alumnos y alumnas con ciertas problemáticas familiares.

En el Diario de la Profesora aparecen citas contundentes respecto a la igualdad de los géneros, y como desde los contextos familiares vienen con ideas preconcebidas de desigualdades admitidas o de desempeño de roles diferentes, según se sea hombre o mujer.

Considero que es un grupo bastante complicado, los chicos desprecian a las niñas, todo es fomentado por P que creo que en su casa le inculcaron ideas muy machistas y al ser uno de los líderes del grupo, los demás alumnos le siguen y las niñas montan grupos y aíslan por temporadas o a T o a Y, todo es muy extraño.

Jueves 1 de Abril de 2004 – (5º)-

Estas reflexiones expresadas en el Diario de la Profesora aparecen de nuevo en las opiniones vertidas en los Grupos de Discusión realizados con el alumnado, dónde no deja de ser preocupante que niños y niñas de diez u once años tengan estas ideas preconcebidas de desigualdades o de diferencias de habilidades de cualquier tipo en función del género.

Pro- ¿Por qué si las niñas son igual que los niños de la clase?

Pe- No, porque son mas pavas

Pro- ¿Por qué son más pavas?

Pe- Porque si, lo llevan en la sangre ¿no?

Pro- ¿Lo llevan en la sangre? A cuento ¿de qué es eso? Las niñas pueden ser exactamente igual que los niños.

PAM (152-167) 5º curso

Pe- ¿En cual? Jugar a las muñecas claro que son mejores.
Pro- No tiene porqué ser mejores jugando a las muñecas, hay también otras cosas que saben hacer bien o ¿es que las niñas solo juegan a las muñecas?
Pe- En fregar los platos, claro que son mejores.
Pro- Tienes un pensamiento muy machista me parece a mi Pe.
PAM (221-231) 5º curso

Resumiendo diremos que la Familia que es “la institución natural” más antigua de la humanidad, no es una mera institución biológica destinada a transmitir y conservar la vida, es mucho más (justicia, solidaridad, libertad, educación,...) sin la cual la especie humana no puede ser viable porque el hombre y la mujer siempre nace necesitado de ésta y su influencia en las edades de formación es decisiva para su desempeño como adultos.

- **Contexto escolar**

Existen dificultades en el día a día para que el alumnado se relacione con sus compañeros y compañeras como hemos podido constatar en el Diario de la profesora. Se ha ido comprobando a lo largo del curso como la dinámica de la clase ha ido cambiando, aunque en ocasiones se tenga la sensación de que algunos logros conseguidos en cuanto a la mejora de la organización de la clase y la conquista de su autonomía, sufrían retrocesos. En este juego de avances y retrocesos, de contrastes entre las actitudes de los alumnos y decisiones de impacto de la profesora, se ha ido moviendo el grupo en una dinámica cada vez más fluida.

En esta línea argumental aparecen en el Diario de la Profesora citas sobre todo en los primeros meses de aplicación del programa (Diciembre, Enero, Febrero), dónde el desenvolvimiento normal de las actividades escolares, no llega a producirse por multitud de comportamientos disruptivos o situaciones de discriminación por razones de género o de habilidad.

Las relaciones entre chicos y chicas, se hacen casi imposibles. Hemos realizado un juego en el que formaba pareja un chico y una chica, la actividad no la han realizado por este motivo. Les da mucha vergüenza relacionarse y no trabajan adecuadamente si son chico-chica e incluso se enfadan si mezclan chicos y chicas. Tienen dificultades para relacionarse fuera de su grupo habitual aunque sea de su mismo sexo.
Jueves 12 de Diciembre de 2003 – (5º)-

Es muy complejo todo lo que ocurre en esta clase. Son muy competitivos y debería aprender a ser más humildes y a que ganar no es lo más importante. Se niegan en banda a ir en el equipo de alumnos más desaventajados deben aprender a ser más tolerantes. Con respecto a Y sería preciso una entrevista a ella sola.
Lunes 12 Febrero de 2004 – (5º)-

La eficacia del programa se manifiesta en determinadas actuaciones del alumnado, que hace que el entorno de clase se muestre con un sosiego y una actitud colectiva de deseos de aprender y sobre todo de superar los conflictos.

*El alumnado se ha comportado con total normalidad, sus relaciones sociales son un poco más correctas, excepto Se que no quiere coger de la mano a Ja porque es una niña, aunque no tiene sentido pues es una danza y todos cogen a su pareja de la mano sin quejarse. Algunos alumnos han protestado que no querían realizar la danza, tienen ideas machistas sobre que la danza solo es de mujeres y no les gusta. Las alumnas ya han hecho las paces y sus relaciones son normales.
Jueves 22 Mayo de 2004 – (5º)-*

Consideramos que la escuela y los centros educativos son instituciones que están abiertas a los avances en la sociedad y en la ciencia, pero con peculiaridades propias, con capacidad y obligación y derecho de influir individualmente en los alumnos y padres, e indirectamente en la comunidad/ sociedad en la que se insertan.

Episodios de clase revelan los cambios operados en el alumnado y en sus relaciones dentro de centro de enseñanza. Se recogen algunas reflexiones de Diario de la profesora.

*Hoy los vi más tranquilos, R no se si porque no se había traído la ropa adecuada pero estaba muy bien. Las historias pasadas de rencillas entre algunas alumnas, no tengo solución para ellas, solo procuro que se lleven lo mejor posible y que convivan sin peleas ni insultos y por ahora el programa da resultado, los alumnos han cambiado su actitud y han disminuido en gran medida las conductas agresivas que tenían.
Martes 1 de Junio de 2004 -(4º)-*

*Los cambios en este grupo han sido muy grandes aunque aun siguen con un poco de rechazo hacia Jo, ahora se respetan mucho y atienden con normalidad, parece que el programa funciona. Ju le encanta llamar la atención y hacer que mi paciencia se agote, es muy tranquilo e intenta que yo me altere. Hoy me equivoque con R, a veces los alumnos más traviesos cuando tienen razón no se le escucha pues siempre se suelen portar mal, el cambio de actitud en R es impresionante, de tirarse continuamente al suelo, molestar a sus compañeros a todas horas a estar en clase con total normalidad.
Miércoles 2 de Junio de 2004 -(4º)-*

También encontramos opiniones expresadas en los Grupos de Discusión que avalan el avance en las relaciones con los compañeros y compañeras de clase y con el entorno escolar en el que se desenvuelven.

*Jo- Hasta que la profesora de gimnasia no puso parte por medio éramos todos los que nos llevábamos mal, no nos respetábamos unos a otros sobre todo los niños de la clase a otras personas no se juntaban con otros.
ANT (40-45) -4º- curso*

Pe- Si te has equivocado y le ibas a decir por ejemplo a uno un mote y se lo has dicho al otro, entonces tienes la culpa tu, yo en esos casos sí pido perdón.

DES (131-137) -4º- curso

R- Antes no me importaba si tenía yo la culpa o no. Siempre creía que era de los demás. Pero hemos hecho tantas cosas juntos que ahora me lo pienso antes de decir o hacer algo en contra de los compañeros.

DES (38-142) -4º- curso

Estos meses de trabajo programado, de reflexión constante entre la profesora y el alumnado ha hecho que ciertos comportamientos hayan cambiado o estén en camino de cambiar.

Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes

DES (353-355) -5º- curso

En resumen diremos que lo educativo de las practicas físicas llevadas a cabo no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios psíquicos y físicos que se obtienen de una buena preparación, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que pueden realizarse esas practicas, que permiten al alumnado a comprometerse y a movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su autonomía.

- **Contexto Social**

La cambiante dinámica de la sociedad actual marcha a la par de una excesiva cuantificación y mecanización de diversas manifestaciones de la vida moderna que generan la ruptura de algunas de nuestras creencias y la alteración de valores socio-culturales. Tal proceso de ruptura y alteración se evidencia en cierta incertidumbre en cuanto a la concepción del ser humano, de la sociedad, de la cultura y de nosotros mismos. Los valores y la moral parecen estar cuestionados.

La dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época; en este sentido, los individuos manifiestan interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que viven. Por ello, quienes estamos involucrados en la acción educativa debemos considerar siempre el contexto socio-histórico en el cual nos desenvolvemos, atendiendo los sistemas de valores vigentes en la cultura y en la sociedad.

El entorno mediático influye de una manera intensa en sus actividades, en sus creencias, en sus gustos por las actividades, incorporando elementos negativos, tales como la competitividad a ultranza, o el ganar como sea. Algunos episodios relatados en el Diario de la profesora, ilustran estos comportamientos.

Me ha llamado la atención la elección de los juegos, los chicos eligieron el fútbol y las chicas eligieron la goma, juegos muy sexistas. Vi a R con muchas ganas de jugar con las chicas, pero tenía miedo de que se metieran con él por jugar con chicas.
Lunes 12 Abril de 2004 -(4º)-

Pero a pesar de la influencia del entorno social (a veces con una fuerza negativa impresionante) los profesores y profesoras sabemos, por nuestra experiencia contrastada día a día en la intimidación del aula, que cuando nuestro trabajo está programado, que tratamos de que ningún cabo quede sin atar, con el convencimiento de que nada en educación sucede al azar, podemos esperar cambios profundos en los comportamientos sociales del alumnado. Una muestra de lo que antecede aparece en el Diario de la Profesora en los últimos días de aplicación del programa.

Me ha asombrado que estuvieran tan bien, parece que el programa está funcionando. Tenemos que seguir avanzando en la dificultad que pone la competición y en aceptar ganar o perder. Habrá que seguir trabajando en ello, aunque considero que hoy aprendieron una lección los que no se querían poner con ella cuando su equipo ha ganado. Han de aprender que lo importante no es ganar sino jugar con todo el mundo.
Viernes 28 Mayo de 2004 -(4º)-

Estas reflexiones se ven complementadas por las opiniones del alumnado expresadas con total libertad en las Entrevistas Grupales, lo que viene a afirmar las percepciones de la profesora, al comprobar como estos meses de trabajo programado, de reflexión constante entre la profesora y el alumnado ha hecho que las maneras de conducirse a nivel social hayan cambiado o estén en camino de cambiar.

Pe- Si te has equivocado y le ibas a decir por ejemplo a uno un mote y se lo has dicho al otro, entonces tienes la culpa tu, yo en esos casos si pido perdón,
DES (131-137) 4º curso

R- Antes no me importaba si tenía yo la culpa o no. Siempre creía que era de los demás. Pero hemos hecho tantas cosas juntos que ahora me lo pienso antes de decir o hacer algo en contra de los compañeros.
DES (38-142) 4º curso

Objetivo 2.- Conocer cuáles son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales

Mediante la aplicación de los tests sociométricos (Noviembre y Junio), pudimos comprobar cuáles eran las causas reales de los conflictos y que alumnos/as eran los que los generaban de manera generalizada.

Para la triangulación hemos elegido el análisis de la respuesta al postest sociométrico de Junio. Así, en el grupo de 4º, comprobamos como el alumnado con mayor puntuación era: R con una puntuación de 21, le seguía J con 12; C con 6 y A con 5, y en el grupo 5º era P con una puntuación de 18, le seguía JF con una puntuación de 11 y JJ con una puntuación de 9. Casi todo el alumnado coincidía en sus elecciones, por lo que se pudo deducir que alumnos/as eran los mas conflictivos; también se indago sobre que tipo de agresiones eran las más frecuentes en el aula, para ello se le solicitó al alumnado que ordenara distintos tipos de agresión, dependiendo de su criterio en cuanto a la gravedad y la frecuencia con que ocurrían dichos episodios en la clase. Los resultados de dicha ordenación fueron la establecieron de la siguiente forma: el insulto verbal en primer lugar, seguido del rechazo y por último el maltrato (fundamentalmente físico).

Resumiendo podemos decir que el insulto era el primer agente de conflicto; este factor se corrobora en las Entrevistas Grupales del alumnado en el que se manifiesta que insultar y ser ridiculizado en público o que las expectativas de nuestro rol cambien por ciertos comentarios, es de las primeras causa de conflicto como se puede ver a continuación:

Pro- ¿Por qué te llevas mal y con quien Ju?

Ju- Con AB

Pro- ¿Por qué?

E- ¿Por que te deja en ridículo?

Pro- ¡Ya! ¡Ya!

CON (449-453) -4º- curso

La excesiva importancia que se le da al cuerpo, el no tener un canon de belleza establecido o el no asumir las diferencias individuales, pueden ser causas de tensión por parte de unos/as y de abusos verbales por parte de otros, como los siguientes:

AB- Es que el Ale. y el Rub. siempre nos esta diciendo gordas y siempre esta insultándonos o diciéndonos algo entonces nos obligan a decirles a él algo

RAC (213-217) -4º- curso

E- ¿Y la rabi-gorda?

Jo- Cambiadle el sitio tú a Em. (comenta a Lau.)

AB- ¡Ves maestra! (comenta A.B. mientras se están golpeando continuamente ella y Rub. Pues si está gorda pues que adelgace (señala a A.B.)

RAC (222-231) 4º curso

Otra causa de agresión verbal son las relaciones niño-niña, sobre todo a los niños que se relacionan con niñas, es un difícil reto de superar, así como la influencia de los pensamientos machistas del pasado. Para comprobar estas posibles diferencias fueron interrogados acerca de si les importaba realizar parejas o grupos mixtos. Sus respuestas fueron:

Jo- Pues hay veces que los niños no quieren juntar con las niñas pero piensan que va a decirle a un niño ¡mariquita que te juntas con las niñas! o nosotras con los niños que son muy tontos y encima de todo no saben hacer las cosas y las niñas algunas hacemos tonterías y por ejemplo ellos nos dicen cosas que las niñas nos tenemos

PAM (151-159) 4º curso

Las reflexiones establecidas en el Diario de la Profesora, coinciden con los datos deducidos de las otras dos técnicas de recogida de información; así se manifiesta que las agresiones verbales son de las más frecuentes, pero también se describen episodios donde las agresiones físicas también están presentes, como se transcribe a continuación:

Hoy R y A no han parado de molestar a sus compañeras, les insultan, golpean y he tenido que castigarlos a los dos, en un primer momento no se han tomado en serio el castigo y he tenido que comentarles que el castigo sería más grande si no me hacían caso, A ha dejado de molestar pero R parecía no importarle mucho lo que le estaba comentando.

Lunes 2 Febrero Abril de 2004 – (4º)-

A ha empujado a L y se ha golpeado contra la pared, ésta se ha hecho mucho daño. Después de castigarlo, no reconocía que lo había hecho mal y seguía increpando e incluso cuando se le ha retirado el castigo continuaba insultando a su compañera, tan graves han sido sus acusaciones que se le ha tenido que volver a castigar quedándose sin jugar durante los últimos juegos.

Jueves 15 Enero Abril de 2004 – (4º)-

Otras causas de conflictos, expuestos en los con el alumnado, fueron las siguientes:

- La dificultad para asumir que puede haber otros compañeros y compañeras que difieran de sus criterios, dificulta la posibilidad de llevar a cabo un cometido común y respetarse sin necesidad de llevar siempre la razón, puede ser otra de las causas:

MJ- Porque uno quiere hacer una cosa y otro quiere otra y entonces se pelean, maestra

CON (454-456)4º curso

- Otra fuente de conflictos ha sido el perder la posesión absoluta de la amistad de un compañero/a, el no superar el egocentrismo de tener “*un amigo/a solo para mí*”, en estas edades el valor de la lealtad absoluta y la dificultad de aprender el concepto de que los amigos/as se pueden compartir, es un concepto difícil de adquirir como aquí se expresa:

Pro-¿Por qué no te llevas bien con las niñas de tu clase?

Ta- Porque son muy convenías

Pro- ¿Cómo?

Ta- Porque son muy convenías.

Pro- Porque son muy convenías ¿y eso que quiere decir?

Pe- Que para lo que le conviene.

Pro- Para lo que te conviene

Pe- Cuando le conviene juntarse con ellas pues se juntan.

Ju- Cuando el conviene juntarse con Ye. se juntan y luego al revés.

CON (239-251)5º curso

A través de las Entrevistas Grupales podemos comprobar cuales han sido los avances en el aprendizaje de las habilidades sociales para resolver conflicto, a través de la utilización de manera cada vez más frecuente de las siguientes estrategias:

- **Dialogando**

Aprender que el diálogo es la mejor forma de resolver un conflicto ha sido alguna de las múltiples habilidades adquiridas por el alumnado, como se aquí se refleja:

Jo- Pues en vez de hacerlo como algunas personas lo hacen pegándole o insultándonos o haciéndonos lo que sea decírselo con palabras, que no me molestes.

DIA (125-128) 4º Curso

Pe- Yo, y otros cuando tenemos algún problema, pues lo hablamos y si hay que pedir perdón, pues se pide. Uno se puede equivocar ¿o no?.

PER (148-150) 4º Curso

- **Mostrando respeto y perdonando**

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. La mayoría han aprendido a pedir perdón y no tiene inconveniente en pedirlo cuando se ha equivocado, propiciando de esta manera la resolución de los conflictos.

Pro- ¿Hay alguien que sepa pedir perdón? Tú, ¿tú sabes pedir perdón Je cuando te equivocas?

Je- Si

RES (76-79) 5º curso

Ju- Yo como vosotros, perdonarnos y hacer lo mismo.

PER (141-147) 4º curso

- **Mediación del profesorado**

El alumnado ha aprendido que otra habilidad para resolver conflictos es a través de la mediación de un adulto. En estos casos son los profesores y profesoras quienes tratan de restablecer la armonía en las conductas del alumnado.

R- Decírselo a la maestra de gimnasia (susurrando).

E.- Decírselo a la seño.

Ju- Son esas

MED (151-157)4º curso

Pe- Pues, que el tutor diga quien tiene razón

MED (158-159) 4º curso

Ad- Avisarle primero que se este quieto y si no pues se lo digo al maestro.

MED (56-59) 5º curso

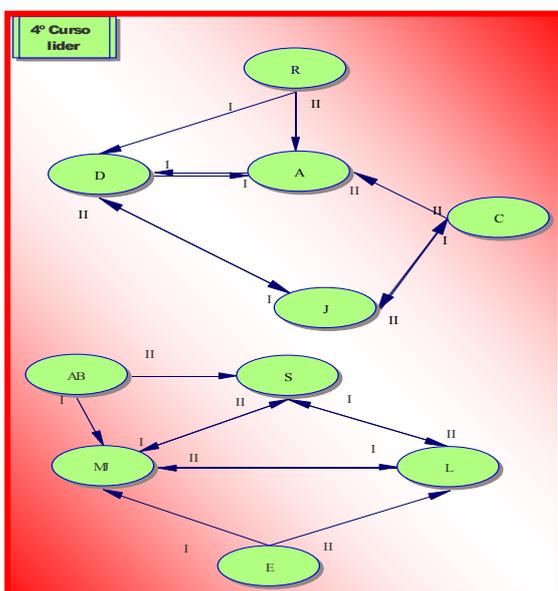
En resumen, podemos decir que las causas de la mayoría de los conflictos entre los niños y niñas de 4º y 5º, han sido: el insulto, el ser ridiculizado en público, la agresión física, la no aceptación de las razones o criterios diferentes de los demás y el sentido patrimonialista y casi exclusivo de la amistad.

Como habilidades sociales que se han puesto de manifiesto y han interiorizado y aprendido el alumnado, se expresan: el diálogo, las actitudes de respeto, la solicitud de perdón ante los errores propios y la mediación de los profesores y profesoras para la resolución de los conflictos.

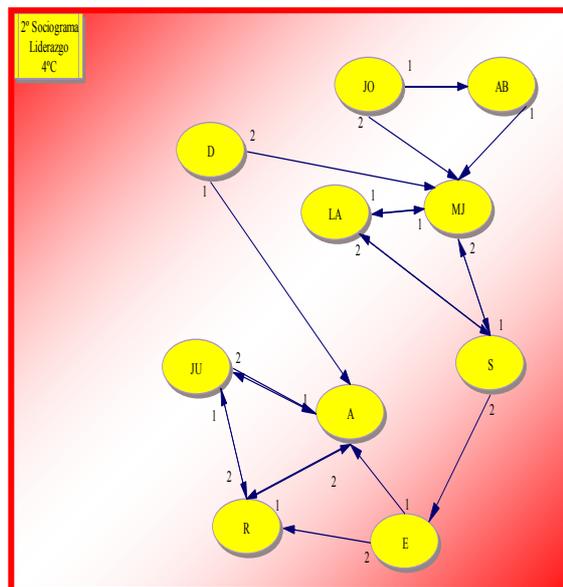
Objetivo 3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.

Como se puede observar en las redes del test sociométrico correspondiente a la elecciones de liderazgo en el Grupo de 4º, que atienden a la pregunta de *¿A quién elegirías como compañero/a en las clases de Educación Física?* En este grupo se puede observar en el pretest, como los niños no eligen a las niñas y viceversa, estableciéndose dos grupos aislados.

PRETEST 4º P



POSTEST 4º P

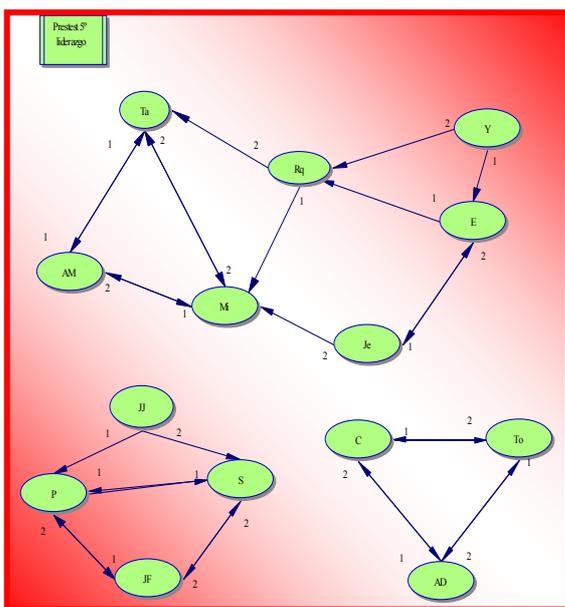


Lo más destacado al comparar ambas elecciones es que MJ, es la líder del grupo con una puntuación de 12 tanto en Diciembre como en Junio; A continua con su protagonismo y su puntuación aumenta en el postest de 7 a 11 y R aumenta completamente su liderazgo que pasa de 0 a 7. En la gráfica del postest se puede observar claramente que el liderazgo esta más compartido, y que las relaciones cambian y lo más interesantes es como se mezclan las elecciones entre niños y niñas.

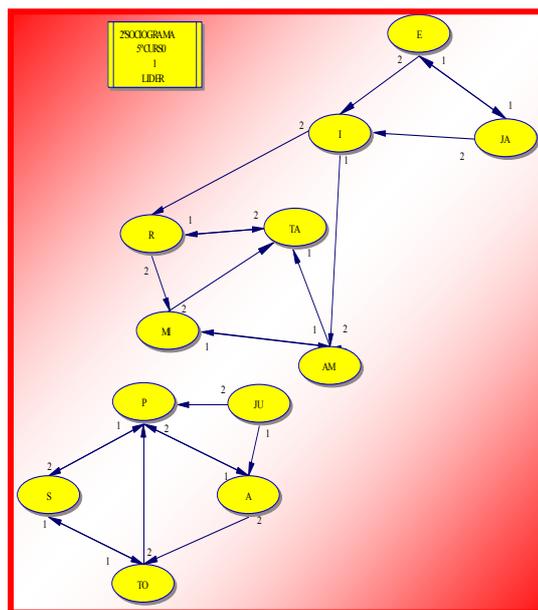
Las causas para elegir a una persona como pareja para la realización de actividades físicas, pueden ser en principio en razón de género, pero también se pueden manifestar otras conductas, tales como los niveles de habilidad de las actividades que se proponen ese día o incluso en determinados contenidos específicos, como la Expresión Corporal, tratada de manera tradicional como un contenido más afín a las alumnas.

Respecto a los datos que obteníamos en el test sociométrico de liderazgo en el grupo de 5º, lo más destacado que podemos señalar es que P y M son los líderes de la clase a igual puntuación de 9 y les siguen S y TA con la puntuación de 7. En este análisis del líder se ve una clara diferenciación entre géneros, los niños no eligen a las niñas y viceversa. Dentro del grupo de niños hay dos grupos claramente diferenciados, es como si la clase estuviera dividida en 3 grupos muy claros.

PRETEST 5º P



POSTEST 5º P



En el postests P continua con su situación de liderazgo en el grupo, TA y S aumentan su índice de popularidad de 7 a 8 y AM mantiene su puntuación de liderazgo. E disminuye su liderazgo de 6 a 3. Algunos alumnos/as como Y pasa de una puntuación a de 0 a 4 en el postest. En general tres alumnos/as disminuyen su puntuación de liderazgo mientras que otros se mantienen o aumentan ligeramente. Según puede observarse en el gráfico que salvo algunas excepciones o bien se mantiene las puntuaciones o tienden a suavizarse, por lo que diríamos que el liderazgo parece compartirse al ver aumentos como los de algunos alumnos/as que tenían puntuación 0.

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas y la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. En el Diario de la profesora, al igual que hemos mostrado en los datos de los tests sociométricos se ve reflejado la necesidad de formar al alumnado en coeducación dadas las dificultades que ellos presentan para relacionarse con distintos sexos.

Necesitan reforzar la coeducación y el respeto a los compañeros/as. Intentar socializarse sin necesidad de molestar a nadie, en conclusión habilidades sociales.

Lunes 12 Abril de 2004 – (4º)-

Desarrollar la coeducación y sobre todo el respeto a los alumnos con dificultades y al resto de los compañeros, hemos de aprender a controlar nuestros impulsos negativos como es el caso de P, favorecer el juego cooperativo evitando los efectos negativos de la competición.

Martes 27 de Abril de 2004- (5º)

Esta necesidad se ve reforzada por las opiniones que el alumnado muestra en las Entrevistas Grupales.

Jo- Pues hay veces que los niños no quieren juntar con las niñas pero piensan que va a decirle a un niño ¡mariquita que te juntas con las niñas! o nosotras con los niños que son muy tontos y encima de todo no saben hacer las cosas y las niñas algunas hacemos tonterías y por ejemplo ellos nos dicen cosas a niñas nos tenemos que callar.

PAM (151-159) 4º curso

Pro- ¿Por qué si las niñas son igual que los niños de la clase?

Pe- No, porque son mas pavas

Pro- ¿Por qué son más pavas?

Pe- Porque si, lo llevan en la sangre ¿no?

Pro- ¿Lo llevan en la sangre? A cuento ¿de que es eso? Las niñas pueden ser exactamente igual que los niños.

PAM (152-167) 5º curso

Los cambios en las actitudes de discriminación por razón del género, comienzan a disminuir como se evidencia en el test sociométrico de Junio, en el que se comprueba que existe un cambio positivo tras el programa, en las relaciones sociales entre chicos y chicas. Así también el Diario de la Profesora corrobora este hecho y lo expresa de la siguiente forma:

Hemos conseguido desarrollar la coeducación en los alumnos, han conseguido ver que no hay distinción de sexos. Considero un gran avance en el respeto y la tolerancia.

Lunes 26 Abril de 2004 – (4º)-

La educación puede ayudar a hacer desaparecer las desigualdades y es una pieza esencial para reducirlas, precisa de trabajo constante y paciencia y así se demuestra en las opiniones vertidas en las Entrevistas Grupales, que refuerzan los datos obtenidos en el sociograma de Junio y en las opiniones del Diario, dónde se aprecia este avance considerable en las relaciones sociales mixtas del alumnado como se expresa a continuación:

Jo- Yo antes era rozarme a ellos y se estaban sacudiendo, ahora las cosas han cambiado.

DES (61-63) 4º curso

Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes.

DES (353-355) 5º curso

Como resumen hay que considerar que las causas de la discriminación por género hay que buscarlas en la educación recibida del entorno social y familiar. Sin embargo, es gratificante el comprobar como a lo largo de la aplicación del programa y con diferentes altibajos, las conductas de rechazo al otro género han ido disminuyendo. No existiendo dificultades en las últimas semanas de curso para la formalización de parejas mixtas, en las que al margen de no importar el género, tampoco aparecían conductas discriminatorias en razón de las habilidades físicas y deportivas.

Objetivo 4.- Mejorar la autoestima a través del respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo

El ser rechazado por el grupo de iguales es un factor decisivo para una autoestima baja, por ello, es conveniente conocer que niños y niñas han sido rechazados por el resto y conocer si se han modificado estas valoraciones tras el programa de intervención. Según el test sociométrico y atendiendo a la pregunta *¿A quién no elegirías?* La alumna más rechazada en el grupo de 5º pasa de una puntuación de 19 a 2 en el postest. Se puede observar un claro descenso en puntuación de la alumna Y de ser de las más rechazada a no serlo; en el grupo de 4º el rechazo está focalizado en R que pasa de una puntuación de 16 a 12 en el postest, le sigue Ju con 12; C con 9; A con 6; E con 3; D y S con 2. Todas estas puntuaciones se hacen más suaves y disminuyen la gran mayoría de los índices en el postest.

Al analizar diferentes episodios de enseñanza-aprendizaje expuestos en el Diario de la Profesora, comprobamos como su percepción y análisis de la realidad coincide con los datos aportados por el sociograma, en el que los alumnos de 4º como R, A y D rechazados por el grupo, son considerados por la profesora como de baja autoestima por su actitud, como se expresa a continuación:

He comprobado que algunos alumnos no están acostumbrados a que los halaguen o digan cosas bonitas, pues algunos de ellos huían como R y A cuando le decían cosas buenas y D he comprobado que su autoestima esta muy baja pues negaba y rechazaba todo lo que le decía, es decir si decían que era guapísimo el decía "soy muy feo", parece un mecanismo de autodefensa, se pone siempre en lo peor, dice que todo lo que hace esta mal para no se si que le refuerces o para, auto-convencerse de que el nunca puede hacer las cosas bien o para evitar, que nadie lo cuestione antes que él.

Viernes 21 de Mayo de 2005 – (4º)-

Al observar este hecho en el diario, se proponen estrategias para resolver esas dificultades algunas como estas:

Es preciso se siga trabajando el respeto, también la autoestima, algunos alumnos tienen la autoestima por los suelos entre ellos R y D, D ha cambiado mucho pues antes apenas se notaba en clase y ahora mantienen en ocasiones contactos con sus compañeras. Aun así en el planos generales observamos una mejoría, en los comportamientos de todos.

Jueves 27 de Mayo de 2005 – (4º)-

En esta sesión hemos desarrollado la autoestima de forma no explícita, pues el dar un paso a hablar en público de algunas alumnas, puede

convertirse en todo logro para algunas alumnas lo que refuerza su autoestima.

En general los alumnos que se caracterizan por tímidos suelen tener un autoconcepto bajo, por ello precisan de la ayuda del grupo y de su tolerancia aspectos que hoy hemos intentado desarrollar.

Jueves 22 de Abril de 2005 – (5º)-

Las opiniones emitidas por los niños y niñas participantes en los Grupos de Discusión coinciden con lo expresado en el Diario de la Profesora, al destacar la importancia de conocernos a nosotros mismos y a los demás, para ello, plantean un discurso de lo que les gusta a los demás de nosotros mismos y lo que no, así expresaron sus opiniones:

A- Pues que lo haga todo bien

Ru- Pues compartir las cosas

Jo- Mantener los secretos que uno cuente a otro niño o a otra niña

To- Murmullo

SGD (439-441) -4º- curso

Ya- Me gusta que sean sinceros y en la clase hay gente que lo es

Es-. Que te ayuden cuando tienes problemas

Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes

Se- También que sean colaboradores, eso.

SGD (350-355) -5º- curso

Como podemos comprobar las tres técnicas de recogida de datos concuerdan en que conocer los aspectos que el alumnado considera negativos y positivos tanto de ellos mismos como de sus compañeros/as, es vital para el enriquecimiento personal y la mejora de la autoestima.

Objetivo 5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

La amistad es el valor que ayuda a la persona, a ser sociable por naturaleza, a comunicarse y a perfeccionarse en compañía de sus amigos y amigas. Es una relación de reciprocidad donde especialmente la confianza juega un papel importante. Es un valor que ayuda a ser mejor. La amistad es un compartir afectos, anima a darse y a dar, a recibir y a comprender al otro, no por pura simpatía, sino por el conocimiento que se fomenta con el trato.

Cuando analizábamos las relaciones de reciprocidad positiva en el test sociométrico pasado en Diciembre en el grupo de 4º curso, comprobamos como D era el alumno con mayor reciprocidad positiva, es decir sus relaciones positivas eran recíprocas con diversos compañeros y compañeras con una puntuación de 6, le seguían MJ, J y A con una puntuación de 5; posteriormente y a lo largo del curso hemos comprobado como el grupo de amigos y amigas se ha ido ampliando, encontrando en los datos del test sociométrico de Junio como A es el alumno que mayores relaciones recíprocas positivas tiene, con una puntuación de 6, y le siguen Ju y S con una puntuación de 5

Estos cambios de actitud aparecen también de forma explícita en el Diario de la Profesora, dónde destaca como los rechazos han ido disminuyendo y han ido aumentando las relaciones de amistad entre el grupo.

*Los cambios en este grupo han sido muy grandes aunque aun siguen con un poco de rechazo hacia Jo, ahora se respetan mucho y atienden con normalidad, parece que el programa funciona.
El cambio de actitud en R es impresionante, de tirarse continuamente al suelo, molestar a sus compañeros a todas horas a estar en clase con total normalidad, incluso relacionándose de una forma amistosa con el grupo
Miércoles 2 de Junio de 2004 -(4º)-*

Pero dónde aparecen mejor reflejados estos cambios ha sido en las Entrevistas Grupales, dónde el alumnado ha aprendido a decir lo que se piensa, comprobando que eso no es el problema, sino la forma en que se dice. Empatía (ponerse en lugar del otro) y asertividad (expresarse con libertad y sinceridad, sin herir ni menospreciar) son la clave.

*Pro- ¿Qué pensáis que tiene que tener una persona para que sea vuestro amigo?
Mj- Corazón
E- Que sea muy bueno y que nos llevemos bien.
Pro-, Mj di ¿a ti que te parece importante?
Mj- Amor y comprensión*

*Pro- Que sea una persona buena MJ- Si
AMI (413-417) -4º- curso*

*La sinceridad, eso es lo que genera confianza
AMI (418-419) -4º- curso*

Cuando analizamos los resultados obtenidos en el Grupo de 5º Curso en cuanto al grado de consecución de este objetivo, indicábamos que la mayor afinidad positiva eran los de E y P con 9 puntos respectivamente, y les seguían M y S con una puntuación de 7 y destacábamos que JJ tenía puntuación 0 con respecto al grupo, por lo que no tenía afinidad positiva dentro de este. En el post-test el alumnado con mayor índice de afinidad positiva ha sido P lo que se corrobora con su carácter del líder del grupo con una puntuación de 10, le siguen AD y R con una puntuación de 9, estos no han sido destacados como líderes del grupo pero sus relaciones sociales son afines a la gran mayoría del grupo, le sigue E y AM.

Con respecto a los datos cuantitativos anteriores, hay que significar como en el Diario de la Profesora estos cambios de actitud, aunque lentos, han sido percibidos, destacando que algunas alumnas, que aparecían plenamente rechazadas en diciembre ahora son no solo admitidas, sino valoradas como amigas.

*Y elige a AM de pareja, ahora son muy amigas.
Jueves 3 de Junio de 2004 – (5º)-*

*Hemos descubierto de forma grata que AM, Y y Ta se han hecho amigas de verdad, el otro día hicieron las paces y ha servido de mucho pues por fin vuelven a ser amigas gracias al programa.
El grupo ha aplaudido y vitoreado las actuaciones de estas alumnas.
Esto supone un gran avance en la mejora de las relaciones sociales del grupo.
Martes 27 Abril de 2004 – (5º)-*

Lo normal es que nos guste tener amigos: el ser humano es social por naturaleza, crece y madura con el trato con otras personas. Y así como la familia nos proporciona fundamentalmente compañía, afecto cotidiano, apoyo incondicional, estabilidad emocional y una dimensión trascendental de la vida (un proyecto compartido, el progreso de nuestros hijos), los amigos/as aportan preferentemente aire fresco, diversidad, entretenimiento, la posibilidad de desarrollar aficiones y de comunicarnos en un ambiente de cordialidad y desenfado. Y, no pocas veces, la oportunidad de evadirnos de los problemas cotidianos. Es decir, que muestran interés por lo que nos ocurre, de los que siempre están dispuestos a aportarnos consejo, apoyo, cercanía y afecto; en otras palabras, los buenos amigos y amigas en estas edades de formación son

imprescindibles. Así se refleja en las Entrevistas Grupales que se realizaron con este grupo.

Pro- ¿Y tú Yle? ¿Qué necesita una niña o un niño para ser amigo tuyo? Por ejemplo si yo quisiera ser amigo tuyo, ¿qué tendría yo que ser o que tendría yo que hacer para nosotros nos llevaríamos bien?

Y- Ser buena

Ju- Compartirlo todo.

Mi- Que comparta las cosas

Pro- ¿Y qué más cosas?

Ju- Y que juegue contigo ya esta.

AMI (339-378) -5º- curso

Resumiendo hay que decir, que el alumnado de manera mayoritaria ha ido comprendiendo que gracias a los amigos y a las amigas se van conociendo, se desarrollan y tienen la compañía necesaria para recorrer la vida sin miedo excesivo a las caídas, ya que actúan como amortiguador, como un punto de apoyo para seguir adelante. No con todos los amigos y amigas se mantiene la misma cercanía emocional. La diferencia estriba en cuánto y cómo se comparte, en el grado de implicación e intimidad en el se actúa.

Objetivo 6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesorado, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)

Los alumnos y alumnas que faltan al respeto de manera constante a los compañeros/as, suelen ser los que mayor afinidad negativa tienen en sus grupos. Así, en los test sociométricos pasados en Diciembre y en Junio, se observa en la puntuación comparativa pretest-postest que en el grupo de 4º R, que era el alumno con mayor afinidad negativa tenía en Diciembre, disminuye su puntuación de 18 a 16, A se mantiene en su puntuación, D disminuye de 6 a 4 y S disminuye de 5 a 4. En el grupo de 5º, P pierde el liderazgo de afinidad negativa bajando su puntuación de 13 a 9 en el postest, E ha aumentado su puntuación y se convierte en líder pasando de 10 a 15 en el postest, JJ disminuye su tasa de 12 a 5. Resumiendo diremos que, siete alumnos/as disminuyen en sus puntuaciones en el postest, cuatro la aumentan y uno se mantiene estable. Se puede observar en general como disminuye las cotas de afinidad negativa en el grupo de 4º, al igual que en el grupo 5º por lo que podemos concretar en general que los índices de afinidad negativa se han reducido en el postest.

Los datos cuantitativos anteriores concuerdan con las reflexiones volcadas en el Diario de la Profesora, así se expresa que P del grupo de 5º es considerado con alto índice de afinidad negativa, necesitando así, tanto él como su grupo trabajar el respeto como aspecto fundamental de la convivencia en todas sus facetas:

*Sería imprescindible trabajar la tolerancia y el respeto ante todo. P no respeta, se mete con sus compañeros y puede ser muy cruel.
Martes 3 de Marzo de 2004 – (5º)-*

*Como en sesiones anteriores, es imprescindible trabajar el respeto, la tolerancia y el compañerismo.
Jueves 5 de Marzo de 2004 – (5º)-*

La información obtenida en las Entrevistas Grupales del alumnado concuerda con las opiniones del Diario y también con los datos del sociograma. Así, respetar es imprescindible para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Empezar por el respeto hacia uno mismo:

*Pe- Yo, y otros cuando tenemos algún problema, pues lo hablamos y si hay que pedir perdón, pues se pide. Uno se puede equivocar ¿o no?
PER (148-150) 4º Curso*

Pro- ¿Hay alguien que sepa pedir perdón? Tú, ¿tú sabes pedir perdón Je cuando te equivocas?

Je- Si

RES (76-79) -5º- curso

En la misma línea que las Entrevistas Grupales, aparecen relatos en el Diario de la Profesora en los que se muestran avances en el respeto, que comienza en la propia persona y continúa en los demás. Es gratificante que el alumnado se percate de su importancia.

Han dictaminado un eslogan muy bonito “Respetar y te respetaran”, ellos solos han dado en el clavo y han decidido trabajar sobre todo el respeto, espacio que yo consideraba crucial poner en práctica con estos alumnos. Han reflexionado sobre aquellos aspectos que consideran incorrectos y que molestan a los compañeros.

Miércoles 3 de Marzo de 2004 -(4º)-

El respeto aun sigue siendo el factor primordial de aprendizaje, deben aprender a respetarse a sí mismos y a dejar de un lado sus prejuicios que les impiden relacionarse con todos los compañeros de clase

Jueves 11 Marzo de 2004 -(4º)-

Estamos convencidos que no basta con respetarnos a sí mismo, también es necesario e imprescindible para una buena convivencia el respeto a los demás, conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto.

Pro- A ver y ¿Tú Da?. ¿Hay alguien en la clase con el que no te lleves bien?

AB- Con la gente que saben que pueden que me haga eso que no me gusta y va y me lo hacen,

CON (321-331)4º curso

Mj- Maestra ese es tonto, maestra por ejemplo si estamos en Educación Física, estamos por ejemplo delante de uno, aquí estoy yo y aquí esta Rub. y dice ¡Quítate gorda! ¿Y yo que le he hecho? Po yo dice lo que sea y ya esta.

RAC (234-241) 4º curso

En el Diario de la Profesora se corrobora la opinión de las Entrevistas Grupales, considerando que respetar a los demás no es una tarea fácil, pero no por ello deja de ser imprescindible en la convivencia escolar y personal.

Ante una actitud tan negativa, es difícil tener que estar regañando, les he comentado que esa forma de comportarse con sus compañeras no es la adecuada pero parecen haberse acostumbrado a mantener ese trato con ellas, hemos comentado que se han de evitar los insultos y que voy a castigar a los que los realicen. Se que es una medida drástica pero necesitan un choque, ya que la concienciación aun no ha comenzado y los comentarios respecto a estas actitudes no surgen efecto.

Lunes 2 Febrero de 2004 -(4º)-

Sería imprescindible trabajar la tolerancia y el respeto ante todo. P no respeta, se mete con sus compañeros y puede ser muy cruel. También he notado que sería muy útil dar una sesión de autoestima para aumentarla en el alumnado pues puede ser la causa de que alguno/a sea tan tímido/a en clase.

Martes 2 de Marzo de 2004 – (5º)-

Tendremos que empezar a recordar el respeto hacia los demás y aprender sobre todo a no hacer a lo demás lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros. Deben aprender a ser más tolerantes y más cuidadosos en sus expresiones y actuaciones

Lunes 10 Mayo de 2004 -(4º)-

Los adultos juegan un papel muy importante en la vida de los niños/as, ellos guían y sostienen unos principios vitales de convivencia necesarios para las relaciones sociales saludables por ello es imprescindible el respetar a los adultos y al contexto material siendo responsables de sus actos, este hecho es símbolo de madurez personal y un gran avance hacia el conocimiento del respeto tal y como aquí comentamos:

El respeto a los profesores es crucial, necesitan desarrollar este aspecto con profundidad, seguiremos trabajando en ello.

Jueves 22 Abril de 2004 – (4º)-

Necesitan trabajar aun mucho el respeto, pues lo tiene perdido hacia... ..hacia la profesora, tienen que aprender a relacionarse sin faltarse el respeto, esto es lo fundamental, para ello utilizaremos también valores como la tolerancia y la humildad. Aun nos queda camino por andar.

Jueves 29 Abril de 2004 – (4º)-

Ta ha rayado hoy con unas llaves la puerta de los servicios. Hace unos días le castigue por no respetar el colegio y hoy volvió a hacerlo igual. Se le ha procedido a ponerle un parte y a comentarle que tendrá un castigo que se le impondrá cuando la profesora lo reflexione

Lunes 29 de Marzo de 2004 – (4º)-

El conocer y aprender el significado del respeto, no es una tarea fácil, por lo que es imprescindible no bajar la guardia y que el valor respeto esté siempre presente en todas las acciones que protagonicemos junto al alumnado. El mejorar los niveles de respeto a los demás requiere la implicación del alumnado y el trabajo constante en el programa, sólo así se pueden producir grandes avances, como se ven reflejados en el Diario:

Hemos visto un gran adelanto de los alumnos, antes no tenían en cuenta que el insulto era demasiado frecuente y que ese había convertido en una forma de relacionarse, a partir de ahora, intentan evitar todo tipo de insulto y se excusan cuando algo lo hacen mal. Aun deben aprender a respetarse más unos a los otros y a no meterse con las dificultades, temores o forma de ser de los compañeros/as

Viernes 12 Marzo de 2004 – (4º)-

Han se han comportado con total normalidad, han aprendido a saludarse como aspecto importante a la hora de mantener relaciones sociales.

Jueves 6 de Mayo de 2004 – (5º)-

Cuando el respeto se extiende, la grandeza de la vida está presente en cada uno, por lo que todo ser humano tiene el derecho a la alegría de vivir con respeto y dignidad. Igualmente el valor del respeto a sí mismos y a los demás aparece reflejado en las opiniones emitidas en las Entrevistas Grupales, reforzando en los avances expuestos en el Diario:

Jo- Hasta que la profesora de gimnasia no puso parte por medio éramos todos los que nos llevábamos mal, no nos respetábamos unos a otros, sobre todo los niños de la clase a otras personas, no se juntaban con otros.
ANT (40-45) -4º- curso

R- Antes no me importaba si tenía yo la culpa o no. Siempre creía que era de los demás. Pero hemos hecho tantas cosas juntos que ahora me lo pienso antes de decir o hacer algo en contra de los compañeros.
DES (38-142) -4º- curso

Jo- Yo antes era rozarme a ellos y se estaban sacudiendo, ahora las cosas han cambiado.
DES (61-63) -4º- curso

Ju- Aquí en la clase hay buena gente señorita, ahora nos llevamos mejor que antes
DES (353-355) -5º- curso

Como resumen, hay que indicar que en las tres técnicas de obtención de la información, se comprueba avances acerca del respeto a sí mismos y en consideración que tiene de los demás. Pero no hay que olvidar que la convivencia diaria no es tarea fácil, sobre todo en estas edades de formación, por lo que consideramos es necesario insistir diariamente en las propuestas que faciliten la convivencia, sólo de esta manera las conductas respetuosas se estabilizarán en un estado elevado de autorespeto, en la consideración hacia los demás, de esta manera el respeto los seguirá como una sombra.

Objetivo 7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás

En el test sociométrico de Noviembre observamos como el alumnado menos responsable es también el que maltrata a los compañeros/as, no responsabilizándose de sus actos. Tras el programa pudimos comprobar dichos progresos atendiendo a los siguientes resultados: en el Grupo de 4º A, R y J disminuyen su puntuación en el postest que pasan de 21 a 17 y de 12 a 3 respectivamente, así como S, Mj, E aumentan de 0 con una puntuación de 3 en postest. El aumento y la disminución de las puntuaciones, es equitativo, aunque si es destacable que se reducen las cotas máximas del maltrato siendo esta menor, aumentando los índices de responsabilidad. En el Grupo 5º, los cambios no son tan evidentes, seis de los alumnos/as disminuyen en su puntuación o permanecen igual y los otros seis aumentan así que podemos decir que los niveles de responsabilidad no varían considerablemente.

Los resultados de los tests sociométricos de Diciembre, en ambos grupos, ponían de manifiesto que existía una necesidad real de fomentar el valor de la responsabilidad hacia si mismos y hacia los compañeros. Así, se manifiesta en el Diario de a Profesora, en las citas que siguen:

En cuanto al valor de la responsabilidad, destacaría hoy, que no son lo suficientemente responsables para preocuparse por aprender por evolucionar y por respetar a los demás.

Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-

Hoy realizamos un trabajo en grupo muy interesante hicimos un ejercicio de orientación, para ello los alumnos debían de ir en grupos, estos estaban organizados por la profesora para que hubiera un líder, aunque le hemos dado el título de capitán a aquellos alumnos que consideramos más desfavorecidos socialmente.

Jueves 11 de Marzo de 2004 – (5º)-

Las opiniones emitidas por el alumnado en las Entrevistas Grupales evidencian que durante el curso, el alumnado ha aprendido a ser más responsable con sus actos y con los demás, a ser capaces de no responder ante las ofensas y los conflictos, siendo esta es una buena estrategia para desarrollar su responsabilidad personal, no hacerse daño ni dañar.

Mj- O decirle que no nos molesten mas.

DIA (121-124) 4º curso

Jo- Pues en vez de hacerlo como algunas personas lo hacen pegándole o insultándonos o haciéndonos lo que sea decírselo con palabras, que no me molestes.

DIA (125-128) 4º Curso

*Pe- Yo, y otros cuando tenemos algún problema, pues lo hablamos y si hay que pedir perdón, pues se pide. Uno se puede equivocar ¿o no?
PER (148-150) 4º Curso*

En el Diario también se encuentran reflexiones que van en la misma línea de los avances evidenciados por el test sociométrico y las Entrevistas Grupales. Las mejoras en el aprendizaje de la responsabilidad son evidentes, comprobemos como este valor era preciso en el grupo y cuales son algunas de las estrategias que se realizaron para mejorarlo, gracias al aprendizaje eficaz de las habilidades sociales para hacer amigos y a la constancia del programa, como a continuación se ve especificado;

*Hoy han aprendido el valor de la confianza y la responsabilidad, de lo importante que es confiar en un amigo y que este confíe en nosotros, así como ver la importancia que puede tener no ser responsables, haciendo que los demás salgan perjudicados.
Hoy aprendieron una buena lección confía y confiarán en ti.
Lunes 15 Marzo de 2004-(4º)-*

*Hoy trabajamos la confianza, A no ha cuidado de su compañero D dando a entender que no es responsable y como consecuencia de esto, D no confiaba mucho en él y abría los ojos, MJ tampoco es muy confiada, no se si por el miedo no se fiaba de su compañera.
Hoy aprendieron que para tener amigos es muy importante confiar en ellos.
Lunes 22 Marzo de 2004 – (4º)-*

Resumiendo hay que destacar que educar en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: confianza, lealtad, autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. Consideramos que de manera general, el alumnado ha aprendido no sólo a reconocer y aceptar las consecuencias de sus propios actos, sino también a influir en las decisiones del conjunto de personas que configuran su grupo de iguales, siendo capaces responder por las que conforman el grupo al que pertenecen.

Objetivo 8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre

Como premisa inicial, hay que decir que a pesar de ser un problema significativo la motivación del alumnado para muchos profesores, cuando hablamos del área de Educación Física no puede considerarse la motivación hacia la práctica un problema importante, ya que de forma general la Educación Física es un área dónde el alumnado puede mostrar su creatividad, sus experiencias motrices, relacionarse en un espacio muy diferente al del aula clásica, así como las diferentes propuestas metodológicas que se llevan a cabo, adaptadas a los diferentes contenidos que se enseñan.

Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tengan los niños y niñas de sí mismos, de la tarea a realizar, y de las metas que pretenden alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del alumnado en el ámbito escolar y extraescolar. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelve el alumnado, que les están influyendo y con los que interactúan.

Hemos elegido algunas citas del Diario de la Profesora, que evidencian la motivación del alumnado hacia la práctica de las actividades que se le proponen, con la clara intencionalidad, de inculcar hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de la actividad física, como una manera sana, divertida y socialmente útil de ocupar de manera constructiva su tiempo libre.

Sin embargo, como hemos comentado en los Capítulos relativos al análisis y discusión de las evidencias cualitativas (Capítulo VI.1. y VI.2), los primeros meses de aplicación del programa fueron muy difíciles, pues el alumnado no mostraba ninguna motivación hacia las tareas que les eran propuestas, justificándose o reprochándose mutuamente.

*Las chicas reprochan a los chicos que no hacen nada y los chicos no se molestan en nada en realizar la actividad.
Están totalmente desmotivados, su creatividad es casi nula, son incapaces de dejarse llevar por la imaginación e inventar movimientos diferentes.
Viernes 13 Febrero de 2004 – (4º)-*

El alumnado sigue en su apatía, no les motiva nada, cualquier juego es motivo de aburrimiento, incluso policías y ladrones que a todos los alumnos les entusiasma a ellos se les ve la desgana. ... aunque hay algunos se esfuerzan mientras que otros no hacen por cambiar. R sobre todo casi nunca quiere hacer nada.

Viernes 5 de Marzo de 2004 – (4º)-

Me desespera ver que los alumnos no responden, que por más actividades entretenidas que les propongo algunos alumnos como A, R y J no ponen de su parte, no escuchan, no se enteran de las reglas y tardan muchísimo en organizarse. No se como 12 alumnos no se organizan con facilidad siendo tan pocos.

Viernes 12 de Marzo de 2004 – (4º)-

Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de las tareas que se les proponen. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (ganar en los juegos, alabanza de los compañeros y compañeras, de la profesora, etc.) les hacen sentirse orgullosos por ello, lo que induce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

Hoy hemos desarrollado una sesión de desinhibición. A R le ha dado mucha vergüenza y no quería desarrollar la actividad, solo miraba al techo, al final la hizo aunque con reparos. D sorprendentemente aunque es el que considerábamos más tímido de la clase ha realizado la actividad, pero con algunas dificultades menos que R.

Viernes 30 Abril de 2004 – (4º)-

El atractivo de los contenidos que se ofertan dentro de la propia asignatura, hacen que poco a poco vayan cambiando esta percepción. Aspectos relacionados con la salud, la expresión corporal, la diversión, la funcionalidad de los aprendizajes, así como la autonomía que han ido adquiriendo a lo largo del curso, han hecho que el alumnado valore de manera positiva las actividades físicas. En las clases prácticas se ha ido comprobando un cambio muy significativo, en cuanto a la mejora de los niveles de motivación, en la forma de organizarse, en el respeto que van mostrando a las ejecuciones de los demás, en definitiva hay una buena actitud en estas clases de experiencia para los que les gusta la actividad.

Hoy han Trabajado el carnaval, les he dado pinturas de la cara, periódicos y trapos para disfrazarse. R se mantiene al margen no quería participar en la actividad al igual que D. Pero después han colaborado con sus compañeros/as sin problemas, han sido muy creativos y se han organizado muy bien.

Lunes 16 Febrero de 2004 – (4º)-

Me ha asombrado que estuvieran tan bien, parece que el programa está funcionando. Tenemos que seguir avanzando en la dificultad que pone la competición y en aceptar ganar o perder. Habrá que seguir trabajando en ello, aunque considero que hoy aprendieron una lección los que no se querían poner con ella cuando su equipo ha ganado. Han de aprender que lo importante no es ganar sino jugar con todo el mundo.

Viernes 28 Mayo de 2004 -(4º)-

En las Entrevistas Grupales aparecen reflexiones acerca de determinados contenidos que hacen que el alumnado más reacio a participar, valore que otros compañeros y compañeras pueden ser mejores que ellos, lo que sin duda es un paso importante para alcanzar nuestros objetivos.

Pro- Por ejemplo, te voy a decir una cosa muy clave, en la danza en el baile, muchas veces los niños son muy patosos bailando y las niñas lo hacen muy bien

Ju- Es que las niñas bailan

Pe- Y según que baile. ¿Por qué hay otro baile?

Pro- Normalmente, entonces podríamos decir que todos los niños son muy patosos bailando. ¿Y eso es verdad o es mentira?

Pe- Es verdad. Yo lo reconozco.

REP (239-241) 5º curso

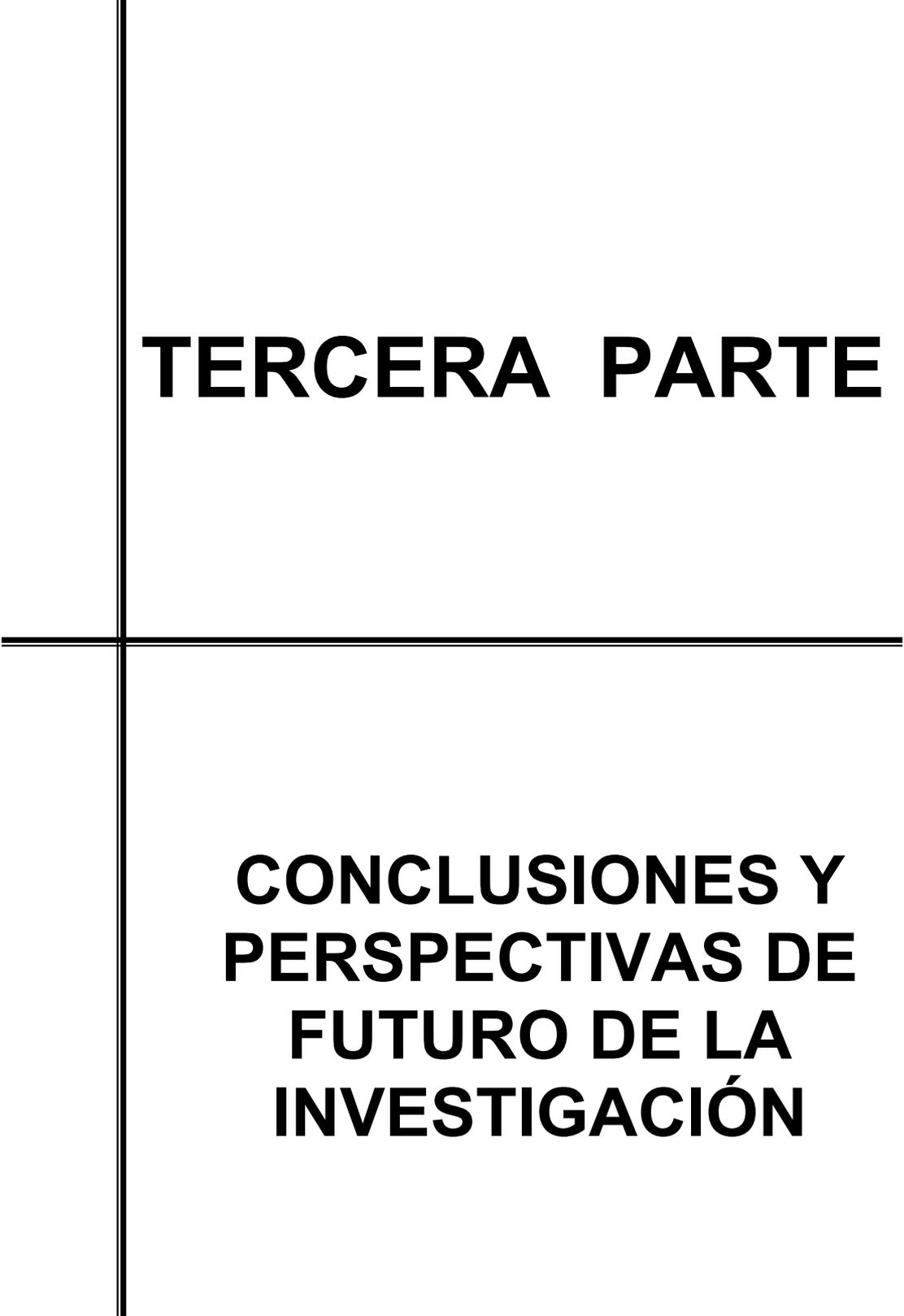
Pro- Y el resto ¿A todas os da igual poneros con un niño que con una niña en los equipos o en los grupos?

Todas- Bueno (casi todas)

NHP (211-217) 5º curso

Resumiendo hay que decir que:

- El alumnado en general utiliza la práctica de la actividad físico-deportiva para ocupar de manera constructiva su tiempo libre.
- Los chicos hacen más actividad físico-deportiva fuera del centro que las chicas. Algo que nos debe hacer reflexionar al profesorado sobre la necesidad de aumentar el número de chicas participantes en actividades deportivas extraescolares.
- La práctica de la actividad físico-deportiva cuenta con una alta motivación para el alumnado de nuestro grupo de clase.



TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

**CONCLUSIONES Y
PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES

Una sociedad que no está en una fase de transformación, sino sometida a un cambio permanente, pone difícil la tarea de concluir algo sobre ella. Finalizar y comenzar de nuevo, forma parte de un todo en educación.

F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro estudio, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado en el programa de intervención y tomando en consideración los datos de los Sociogramas, del análisis del Diario de la Profesora y los Grupos de Discusión&Entrevistas Grupales.

HABILIDADES SOCIALES

1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado

- No todas las situaciones familiares a veces son las idóneas para que un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y adquisición de valores, tenga mayor incidencia, ya que en ocasiones hay algunos alumnos y alumnas con ciertas problemáticas familiares, que obstaculizan la consecución de los objetivos previstos.
- A pesar de dificultades en el día a día para que el alumnado se relacione con los demás, se ha ido comprobando como han ido cambiando a mejor a lo largo del programa, haciendo que el entorno de clase se muestre con un sosiego y una actitud colectiva de deseos de aprender y sobre todo de superar los conflictos.
- El alumnado ha conseguido algunos logros en cuanto a la mejora de la organización de la clase y la conquista de su autonomía, aunque en ocasiones sufrían retrocesos.

- Lo realmente educativo del programa de intervención, más que el aprendizaje de habilidades motrices, de técnicas o tácticas deportivas, han sido las condiciones en que se ha desarrollado el aprendizaje, que han permitido al alumnado comprometerse y movilizar sus capacidades, de tal manera que esa experiencia ha organizado y configurado su propio yo, permitiendo que avancen en sus niveles de autonomía.
- El entorno mediático influye de una manera intensa, sobre todo la televisión, en sus creencias, en sus gustos por las actividades, incorporando elementos negativos, tales como la competitividad a ultranza, o el ganar como sea.

2.- Conocer cuales son las causas reales de los conflictos para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales

- Las causas reales analizadas en el grupo acerca de la generación de los conflictos, eran las agresiones físicas derivadas del insulto y este último es el que el alumnado reconocía como primer agente de conflicto, que en la mayoría de las ocasiones surgían de situaciones cotidianas en el aula.
- Las relaciones entre diferentes géneros eran causas de conflicto, sobre todo para aquellos niños que se relacionaban con niñas, pero a lo largo del programa se ha ido avanzando en gran medida hacia las relaciones mixtas, de tal forma que este hecho ya no ha creado controversia.
- Ser ridiculizado en público por ser diferente y no atender a la norma o canon establecido de belleza, así como el dar excesiva importancia al cuerpo, era otra causa de discusión entre el alumnado, pero tras el aprendizaje de habilidades sociales, el fomento de la autoestima y el respeto preciso para asumir las diferencias individuales por parte de unos y otros, se ha conseguido evadir los abusos verbales por parte de ciertos alumnos.
- Aprender habilidades sociales para resolver conflictos, tales como el diálogo, el mostrar respeto, pedir perdón cuando se han equivocado y en caso de necesitar ayuda acudir a un adulto como mediador, han sido algunas de las múltiples habilidades adquiridas por el alumnado.

3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación

- La necesidad de fomentar la coeducación en el grupo se hace evidente tras observar las conductas discriminatorias de los niños hacia las niñas y viceversa, debido en gran medida a la influencia externa del entorno y de la influencia del pasado sexista. Tras la intervención se ven claros avances hacia el cambio de mentalidad dejando a un lado los pensamientos discriminatorios.
- Tras el aprendizaje de habilidades básicas de interacción social y a través del trabajo colaborativo mixto, pudimos comprobar como las relaciones entre alumnos/as de distinto sexo mejoraban positivamente (más acusada la tendencia en el Grupo de 5º), de tal forma que aceptan a los compañeros y compañeras menos hábiles para formar equipos o los que les toque, sin tener que buscar a su grupo de amigos/as.
- La cohesión del grupo al que pertenecen, así como su total integración de todas y todos los miembros en el mismo y su aceptación sin ningún tipo de discriminación, ha sido otro de los objetivos que nos habíamos planteado alcanzar con la aplicación del programa de intervención y que se ha conseguido a tenor de las evidencias cualitativas y cuantitativas

RESPECTO

6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesorado, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)

- Se ha avanzado en gran medida en el aprendizaje del respeto a sí mismos, considerando que el alumnado ha sido capaz de aprender a asumir sus propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.
- El alumnado a través del aprendizaje de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones hacia los demás, ha obtenido avances considerables en el respeto estimando a este como necesario e imprescindible para una buena convivencia. Respetar a los demás no es una tarea fácil, pero conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto.
- La valoración global que hacemos de los adultos, es que juegan un papel muy importante en la vida de los niños/as, ellos guían y sostienen unos principios vitales de convivencia necesarios para las relaciones sociales saludables, a través del programa el alumnado ha aprendido a respetar a los adultos y al contexto material que les rodea, siendo responsables de sus actos, este hecho es símbolo de madurez personal y un gran avance hacia el conocimiento del respeto.
- A partir de esta investigación hemos sacado en conclusión acerca del respeto, que si las personas renunciaran al deseo de recibir consideración de los demás y se estabilizaran en el estado elevado de autorrespeto, la consideración y el respeto los seguiría como una sombra.
- El alumnado ha comenzado a darse cuenta que no sirve de nada aprender muchas cosas, si lo principal que es respetarse y aceptarse a uno mismo para aprender a respetar a los demás, no se ha interiorizado. Y es que en educación no hay formulas mágicas, nada sucede al azar, sino que los progresos y las mejoras en el alumnado es fruto del trabajo programado y sistematizado, así como proporcionar buenos modelos a imitar.

RESPONSABILIDAD

7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás

- Las mejoras en el aprendizaje de la responsabilidad eran precisas en el grupo, era necesario que el alumnado fuera responsable en la toma de decisiones y aceptara las consecuencias de sus actos, estos hechos han sido adquiridos por el alumnado tal como hemos podido comprobar.
- El alumnado a través de las habilidades básicas de interacción social y a la constancia del programa ha aprendido a ser más responsable con sus actos y con sus compañeros/as, a ser capaces de no responder ante las ofensas y los conflictos con los demás, esta es una buena estrategia para desarrollar su responsabilidad personal, aprender a no hacerse daño ni dañar.
- La responsabilidad ante el uso de las instalaciones, el material, recursos y medios, así como su traslado del lugar de almacenamiento y posterior reposición en éste, en un principio fue asumido con poco compromiso por la mayor parte del alumnado, pero a medida que avanzaba el programa se ha ido asumiendo de una forma gradual por casi todos los alumnos cuando era requerido por la normativa vigente.

AUTOESTIMA

4 - Mejorar la autoestima a través del respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo

- Los alumnos/as han ido avanzando hacia la mejora de las relaciones sociales a través de las habilidades para iniciar una conversación y de habilidades favorecedoras de las relaciones positivas como la sonrisa, el saludo... sobre todo aquellos considerados de baja autoestima y rechazados por el grupo, y con más dificultades para relacionarse con los demás.
- Se ha llegado a la conclusión de que es absolutamente preciso conocernos a nosotros mismos y a los demás, pues el impacto de la censura de los amigos/as, el no poder tenerlos o ser rechazado por ellos, lastima profundamente la autoestima. A través del programa hemos conseguido grandes avances hacia el autoconocimiento personal.
- El programa de intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, aprender a quererse y a conocer que todos tienen aspectos positivos, lo que ha sido un factor decisivo para el incremento de la autoestima.
- El desarrollo del concepto de sí mismo, incluye el sentimiento emocional y las ideas que una persona reconoce, interpreta y valora como propias. El cambio de actitud respecto a diferentes núcleos de contenido, preferentemente los relativos a expresión corporal, así como juegos y deportes, provoca ir en la dirección correcta, ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va más allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad, que les han permitido mostrarse como son, sin timideces y sin complejos.
- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo llevado a cabo por la profesora y la incidencia del programa han sido factores decisivos para que el alumnado comprendiese que cada ser humano posee unas capacidades propias, que sólo él mismo o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar.

AMISTAD

5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

- Los rechazos han ido disminuyendo y han ido aumentando las relaciones de amistad entre ambos grupos. El alumnado de manera mayoritaria ha ido comprendiendo que gracias a los amigos y a las amigas se van conociendo, se desarrollan y tienen la compañía necesaria para recorrer la vida sin miedo excesivo a las caídas, ya que actúan como amortiguador, como un punto de apoyo para seguir adelante.
- No con todos los amigos y amigas se mantiene la misma cercanía emocional. La diferencia estriba en cuánto y cómo se comparte, en el grado de implicación e intimidad en el se actúa.
- El concepto de amistad verdadera y posesión absoluta de dicha amistad esta muy arraigado en estas edades, tanto que si un amigo se relaciona con otros puede dejar de serlo, pero a través de las habilidades para hacer amigos hemos podido superar la dificultad, de aprender el concepto de que los amigos/as se pueden compartir y este es un hecho difícil de adquirir.
- El alumnado ha aprendido que la amistad es un compartir afectos, un sentimiento que anima a darse y a dar, a recibir y a comprender al otro, no por pura simpatía, sino por el conocimiento que se fomenta con el trato de las tareas comunes compartidas, ha aprendido también a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo al que pertenece.

MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

8.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre

- Los primeros meses de aplicación del programa fueron muy difíciles, pues el alumnado no mostraba ninguna motivación hacia las tareas que les eran propuestas, justificándose o reprochándose mutuamente, pero de manera paulatina han mostrado interés y deseos de mejorar lo que evidencia la motivación del alumnado hacia la práctica de las actividades que se les han propuesto, con la clara intencionalidad, de inculcar hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de la actividad física, como una manera sana, divertida y socialmente útil de ocupar de manera constructiva su tiempo libre.
- El atractivo de los contenidos que se ofertan dentro de la propia asignatura, hace que poco a poco vayan cambiando su percepción de la Educación Física y deportiva. Aspectos relacionados con la salud, la expresión corporal, la diversión, la funcionalidad de los aprendizajes, así como la autonomía que han ido adquiriendo a lo largo del curso, han hecho que el alumnado valore de manera positiva las actividades físicas.
- En las clases prácticas se ha ido comprobando un cambio muy significativo, en cuanto a la mejora de los niveles de motivación, en la forma de organizarse, en el respeto que van mostrando a las ejecuciones de los demás, en definitiva hay una buena actitud en estas clases de experiencia para los que les gusta la actividad.
- El alumnado en general utiliza la práctica de la actividad físico-deportiva para ocupar de manera constructiva su tiempo libre. Los chicos hacen más actividad físico-deportiva fuera del centro que las chicas. Algo que nos debe hacer reflexionar al profesorado sobre la necesidad de aumentar el número de chicas participantes en actividades deportivas extraescolares.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

El intento de controlar el futuro es un propósito común que realizamos continuamente las personas todos los días y a todas horas. En nuestras vidas, siempre aparece ese mismo deseo de dar forma a lo que está por ocurrir, suponiendo que, si logramos controlar todos los detalles, el resultado será exactamente aquello que nos habíamos propuesto
JUAN TORRES GUERRERO

Una vez finalizada la exposición de la investigación, somos conscientes de que nuestro estudio ha pretendido ser demasiado ambicioso y por ello no puede recoger información más detallada y profunda de algunos aspectos, pero nuestra intención era plasmar la situación real de nuestras clases de Educación Física. Evidentemente, se hace necesario profundizar más en diferentes aspectos, pero queremos concluir indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre la mejora de las habilidades sociales y la educación en valores a través de la Educación Física, siempre que ésta sea programada y llevada a cabo con esta intencionalidad fundamental. Asimismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio queremos concluir nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.

Sugerencias para futuras investigaciones

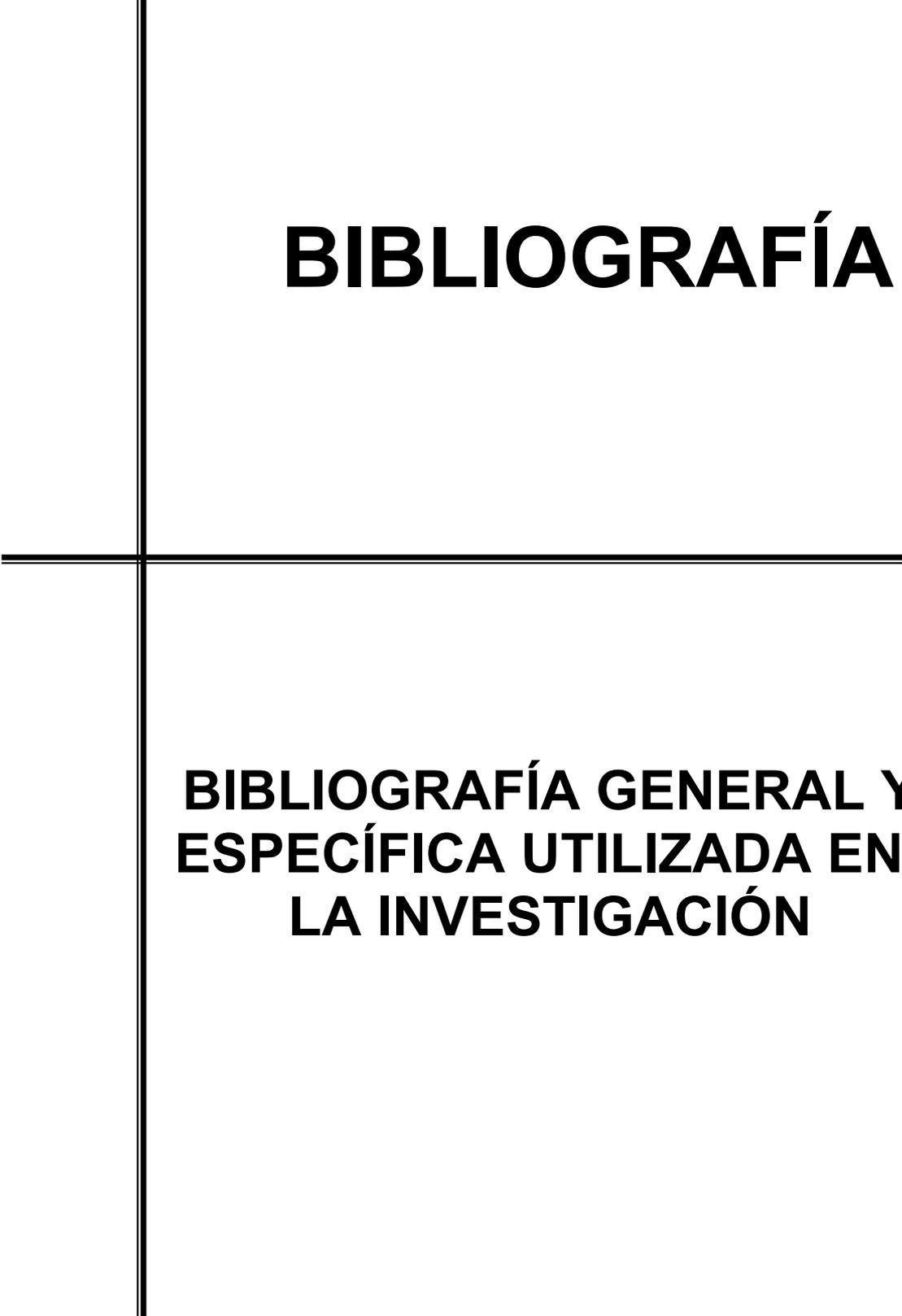
- ❖ Sería conveniente llevar a cabo el programa de mejora de las habilidades sociales y transmisión y adquisición de valores a través de la expresión corporal y del juego cooperativo, con las consiguientes adaptaciones en Educación Secundaria y comprobar como se manifiestan las conductas del alumnado y las implicaciones de la comunidad educativa.
- ❖ Tratar de implicar a las demás áreas didácticas en la realización del programa. Los resultados de las actividades realizadas de manera interdisciplinar avalan esta estrategia didáctica.
- ❖ Ampliar el estudio longitudinal llevado a cabo, durante toda la etapa educativa de Educación Primaria, toda vez que si nuestros resultados han sido significativos con una duración del trabajo de un curso, de

forma evidente serían mucho más amplios si se mantienen a lo largo de toda la etapa.

- ❖ Habrá que tratar de implicar más a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Sólo desde una acción coordinada entre padres, profesores, alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa llevará a conseguir objetivos duraderos.

Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación:

- ❖ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible la mejora de las habilidades sociales, de actitudes y valores siempre y cuando esa sea nuestra principal intencionalidad.
- ❖ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación del programa, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres y madres en el valor educativo de las actividades físico-deportivas en los diferentes tiempos pedagógicos, para que estas lleguen a formar un hábito de vida saludable y contribuya a la ocupación constructiva del ocio y del tiempo libre.
- ❖ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.



BIBLIOGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y
ESPECÍFICA UTILIZADA EN
LA INVESTIGACIÓN**

A

- ABARCA, S. e HIDALGO, C. (1996) *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Chile. Universidad de Pontífices.
- ÁLVAREZ HERNANDEZ, J. (1999) *Programa de habilidades sociales 1*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1999) *Programa de habilidades sociales 2*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- ALVAREZ, M. N, BALAGUER, N. y CAROL, R. (2000) *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona. GRAO.
- ÁLVAREZ PILLADO, A. (1990) *Habilidades sociales en educación infantil. Cuaderno de trabajo*. Madrid. Escuela Española.
- ALVES MATTOS, L. (1999) *Compendio de didáctica general (adaptación)*. Teruel. Editorial Ramos García.
- ALZATE SAENZ DE HEREDIA, R. (2003) Resolución del conflicto. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (coord). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. GRAO.
- ANAUT, L. (2002) *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona. GRAO.
- ANGUERA y OTROS (1993) *Metodología Observacional en Investigación Psicológica*. Barcelona. PPU Universitat.
- ARGYLE, M. A. & GRAHAM, J. A. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.
- ARNOLD MORGAN, J. (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ARNOLD PETER, J. (1991) *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid. Morata.
- ARÓN A. M. y MILICIA MULLER, N. (1993) *Vivir con otros: Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.
- ARRUGA VALERI, A. (1992) *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona. Herder.
- ARTAUD, A. (1980) *El Teatro y su doble*. Barcelona. Edhasa.
- ARTEAGA, M. y OTROS (1996) Globalización en Educación Física, En: *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de CC. De la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Universidad de Alcalá, Guadalajara.

- ARTEAGA, M., VICIANA, V. y CONDE, J. (1997) *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- AULA PRÁCTICA PRIMARIA (2001) *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona. CEAC.
- AYMERICH, C. (1971) *La expresión medio de desarrollo*. Barcelona. Nova Terra.

B

- BALLESTER ARNAL, R. y GIL LLARIO M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.
- BANTULA, J. (1998) *Juegos motrices Cooperativos*. Barcelona. Paidotribo.
- BAUTISTA, R. (1993) Educación especial y reforma educativa. En: Bautista, R. (comp.). *Necesidades educativas especiales*. Granada. Aljibe.
- BAUTISTA, R. (1993) *Educación especial y reforma educativa. Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao. Ed. DDB.
- BERGE, Y. (1985) *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía de movimiento*. Barcelona. Narcea.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1991) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERMEL CORRAL, M. A. (2001) *Atención a la diversidad a través del ritmo y la danza*. Madrid. Música y Educación. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, Año nº 14, Nº 48, pags. 49-64
- BETH, H. y PROSS, H. (1987) *Introducción a la Ciencia de la Comunicación*. Barcelona. Editorial del Hombre.
- BECOÑA, E. (1993) Técnicas de solución de problemas. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado; y M. Muñoz (eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta*. Madrid: Pirámide. (9ª edición, 2002).
- BOLIVAR BOTIA, A. (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada. Consejería de Educación y Ciencia.
- BOLIVAR BOTIA, A. (2003) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.

- BOLÍVAR BOTIA, ANTONIO (1997) *Educación en valores y temas transversales en el currículo. Capítulo I*, Almería. España. CEP.
- BORNSTEIN, M. T. (1988) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.
- BOSSU, H. y CHALANGUIER, R. (1987) *La Expresión Corporal (Método y práctica)*. Barcelona. Martínez Roca.
- BOULCH, J. (1972) *La Educación por el movimiento*. Barcelona. Paidós.
- BUSCH-ROSSNAGEL, N.A. & VANCE, A. (1982) The impact of schools during childhood. In B. Wolman (Ed.) *The handbook of developmental psychology* (pp. 452-467). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BUENDÍA EIMAN, L., COLÁS BRAVO, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- BRANDEN, N. (1995) *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México. Paidós Mexicana S. A.
- BRIGGS, D. C. (1986) *El niño feliz*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- BROWN, G. (1987) *Qué tal si jugamos....* Caracas. Publicaciones populares.
- BRUCH, M.A, GIORDANO, S. y PEARL, L. (1986) Differences between fearful and self-conscious shy sub-types in background and current adjustment. *Journal of Research in Personality*, 20, 172, 186.

C

- CABALLO VICENTE, E. (1987) *Teoría, evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Valencia. Promolibro
- CABALLO VICENTE, E. (1993) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid. Siglo XXI de España.
- CAMPILLO CARRILLO, J. y MILLÁN PUEYES, M. (1985) El mundo de los valores y la educación. En VV.AA. *Teoría de la Educación*. Madrid. UNED.
- CAMP, B. y BASH, M. A. (1998) *Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia*. Valencia. Promolibro.
- CALDERÓN ASTORGA, N. (2004) *La socialización como elemento fundamental en la vida*. Universidad de Costa Rica.
- CALLEJO, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

- CASAMAYOR, G. (2000) *Cómo dar respuesta a los conflictos* (4ª edición). Barcelona. GRAO.
- CASANOVA RODRIGUEZ, M. A. (1991) *La sociometría en el aula*. Madrid. La Muralla.
- CASIMIRO ANDUJAR, A. J. (1999) *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CASTAÑER, M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Zaragoza. Biblioteca temática del Deporte. INDE.
- CASTAÑER, M. (2001) El cuerpo: gesto y mensaje no verbal. *Revista. TÁNDEM 3. Cuerpo y Creatividad*.
- CAVINATO, G. (1993) La paz en el juego. En: Tuvilla (compilación). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón-Sevilla. CEP.
- CERESO RAMÍREZ, F. (2001) *La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención*. Madrid. Pirámide.
- CHINCHILLA, M. A. y ZAGALAZ, M. L. (1997) *Educación Física y Didáctica en Primaria*, Torredonjimeno (Jaén). Jabalruz.
- CIRIGLIANO GUSTAVO, F. J. y VILLAVARDE, A. (1971) *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires. Humanitas.
- COHEN, E. (1991) Leisure, the last resort: a comment. En San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- COLLADO FERNÁNDEZ, D. (2005) *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Nº 277, 34-56.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. Decreto 105/92 (1992) de 9 de Junio de Educación Primaria. BOJA nº 53.
- CORRAZE, J. (1986) *Las comunicaciones no verbales*. Madrid. G. Núñez Editor.
- CREVIER, R. y BERUBE, D. (1987) *Le plaisir de jouer. Jeux coopératifs de groupe*. Quebec. Institut de pleit-air québécois.

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997) *Temas transversales*. Barcelona. Praxis.
- CUADRADO, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*. Cáceres. Universidad de Extremadura.

D

- D'AMOURS, Y. (1988) *Activité physique, santé et maladie*. Québec. Amérique.
- DELCROIX, M. (1986) *El niño y la actividad física y deportiva. Expresión Corporal*. Madrid. Ediciones TEA.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1993) Las tareas para la Educación Física en la enseñanza primaria. en VV AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DEL VILLAR ALVAREZ, F. (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- DEL RINCÓN, D'ARNAL, J., LA TORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.
- DENZIN, N. y LICOLN, Y. (2000) *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.
- DELEGACION PROVINCIAL DE GRANADA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada. Ediciones Adhara.
- DE MIGUEL DIAZ, M. (1988) *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.
- DÍAZ, J. y OTROS (2001) Educación Física y atención a la diversidad. En: *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad. Selección de Ponencias y Comunicaciones*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Losada.
- DUEK, C. y INDA, G. (2005) Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber: La acción individual como productora del orden político. *Universum*, vol. 20, nº.1.

- DURKHEIM, E. (1968) *Éducation et Sociologie*. Paris. PUF.
- D'ZURILLA, T. J. (1993) *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque de la intervención clínica*. Bilbao. DDB.

E

- EDER, D. (1995) *School Talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, N J: Rutgers University Press.
- EDUCACIÓN PARA LA SALUD. *La conducta de los niños y sus problemas de conducta*. Concejalía de Salud y Servicios sociales. Ayuntamiento de Madrid.
- ENGUIDANOS FLORIAN, M. J. y OTROS (2004) *Expresión Corporal, Aproximación Teoría y Técnicas aplicables en el aula*. Vigo. Ideas Propias.
- EKMAN, F. y ELLSWORTH, P. (1972) *Emotion in the human face*. New York: Pergamon Press
- EKMAN, F. (1973) Cross cultural studies of facial expression, en P. Ekman (ed.), *Darwin and facial expression*. New York. Academic Press.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- EXTREMERA PACHECO, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, nº 332. 67-72
- EXTREMERA PACHECO, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2004) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.

F

- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. y PONT VIDAL, J. (2000) *Sociología de la Educación*. Valencia. Naullibres.

- FERNÁNDEZ, J. D. y RAMÍREZ, M. A. (2002) Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5 (5).
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós
- FERNÁNDEZ, M. (1998) *La escuela a examen*. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ, M. (1999) *Sociología de la educación*. Barcelona. Ariel.
- FONT FONT, J. M (2000) *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.
- FORNER, A. (1987) *La comunicación no verbal. (Actitudes para la escuela)*. Barcelona. Editorial GRAÓ.
- FURNHAM, A. (1992). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid. Pirámide.
- FREIRE, P.(2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- FRONDIZI, R. (1977) *¿Qué son los valores?* México. DCC.

G

- GARCÍA FERRANDO, M. (1997) *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARCÍA LOPEZ, A. y OTROS (2002) *Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años*. Zaragoza. INDE.
- GARCÍA MONTES, M. E. (1997) *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- GARCIA, P. y MAGAZ, A. (1996) *Agresividad y Retraimiento Social. Programa de Habilidades Sociales*. Madrid. Albor.
- GARCÍA RUSO, H. (1997) *La danza en la escuela*. Zaragoza. INDE
- GIL, E. y GARCÍA SAIZ, M. (1998) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid. Síntesis Psicología
- GIL RODRÍGUEZ, F. y GARCÍA SAIZ, M. (1993) *Habilidades de Dirección en las organizaciones*. Madrid. Eudema.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

- GOLDSTEIN, A. y GOODHART, A. (1973) The use of structured learning for empathy enhancement in paraprofessional psychotherapist training. *Journal of Community Psychology*, 1 (168-173).
- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P., GERSHAW, N. J., y KLEIN, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995) *Hacer reforma. Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid. Alauda. Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1999) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda.
- GOÑI, A. (1996) Autoconcepto y autonomía. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid. Fundamentos.
- GOTEES, J. y LECOMPTE, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GRATIOT – ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R. (1984) *Tratado de Psicología del Niño*. Madrid. Morata,.
- GRASA, R. (1988) Fases del proceso de intervención en un conflicto. *Cuadernos de Pedagogía* nº 150.
- GUITART ACED, R. M. (1998) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. GRAO.
- GURALNICK, M. J. (1999) Family and child influence on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. Journal of Early Intervention*, 23(4), 213-222.
- GUTIERREZ SANMARTIN, M. (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

H

- HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid. Península.
- HEINEMAN, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Madrid. Heider
- HELLISON, D. (1978) *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Wahington, D.C. AAHPER.
- HELLISON, D. (1986) Cause of death. Physical education- a sequel. *Journal of Physical Education. Recreation and Dance*, nº 59, p.p 18-21.

- HELLISON, D. (1995) *Teaching Responsibility Thoug Physical Activity and Sport*. Chanpaing. Illinois. Human Kinetic. (2ª edición).
- HELLISON, D. (2001) *Enseñando la responsabilidad personalidad personal y social*. Seminario de de trabajo organizado por la UPV, Diputación Foral de Guipúzcoa, y el departamento de psicología de la universidad de valencia. Valencia y San Sebastián .Octubre de 2001. (En prensa, material).

I

- IBÁÑEZ, S. (1996) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. GRAO.

J

- JACOB, P. y FLINK, J. (1962) Values and their function in decision-making, *American behavioral scientists supplement*, vol 5
- JARES, X. R. (1992) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. CCS.
- JEREZ MIR, R. (1990) *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid. Consejo de Universidades.
- JIMÉNEZ, M. (2000) *Competencia Social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide. (2ª edición, 1ª edición en 1997).
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (1997) *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro* Junta de Andalucía. Granada.

K

- KNAPP, M. L. (1980) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós
- KELLY, J. A. (2000) *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

- KEMMIS, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KLUCKHON, C. (1963) *The Concept of Culture*. En: Ralph Linton (Ed) *The Science of Man in the World Crisis*. Columbia. Nueva York. University Press.
- KRUEGER, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la Investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- KOSTOLANY, F. (1977) *Los gestos*. Bilbao. El Mensajero.

L

- LABAN, R. (1994) *La danza en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- LAGARTERA OTERO, F. (1999) *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo
- LANCELOTTA, G. y VAUGHN, S. (1989) Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *American Psychological Association*, 81
- LANGE A, & JAKUBOWSKI P. (1978) *Responsible Assertive Behavior*. Champaign, IL: Research Press
- LATORRE BELTRAN, A., DELIO DEL RINCÓN, I. y JUSTO ARNAL, A. (2003) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.
- LAZA, S. (1997) *El carácter social del fenómeno educacional*. <http://www.monografias.com/trabajos26/sociologiaeducación/sociologia-educación.sht> (8 Noviembre 2005) Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo
- LAZARUS, R. S. (1966) *Behavioural therapy and beyond*. New York. McGraw-Hill.
- LEBEL, N. (1983) *L'animation des réunions. Les ed. d'organization*. Paris.
- LIBERMAN, M. (1975) *Social skills training with relapsing schizophrenic: An experimental analysis*. Behaviour Modification.
- LIBERT, J. y LEWINSOHN, P. (1973) Concept of social skills with special references to the behavior of depressed persons, *Journal of consulting and clinical psychology*. 77.
- LICERAS RUIZ, A. (2002) *Dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada. Editorial Universitaria.
- LINARES, D. y OTROS (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal*:

aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización.* Madrid .Morata.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos.* Tomo I. Granada. Editorial Universidad de Granada.

LL

- LLANERAS, P. y MÉNDEZ, M. (2000) *Educación en Valores: Educación para la Salud.* Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

M

- MANTOVANI, A. (1980) *El Teatro, un juego mas.* Madrid. Editorial Nuestra Cultura.
- MARCOS BECERRO, J. F. y cols. (1995) *La Salud y la actividad física en las personas mayores.* Tomos I y II. Madrid. Editorial. Rafael Santonja.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977) *Valores, objetivos y actitudes en educación.* Valladolid. Editorial Miñón.
- MARÍN IBAÑEZ, R. y PÉREZ SERRANO, G. (1985) *Pedagogía Social y Sociología de la Educación.* Madrid. UNED.
- MARTÍN, X. (1991) Role-playing. En: Martínez, M. y Puig, J. M. (coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona. GRAO-ICE.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M. R. y ESTEBAN BARRA, F. (2002) La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- MARTINEZ, N. D. & SANZ, M. (2001). *Trabajo de diploma, Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicada a jóvenes tímidos.* Universidad de Oriente. Cuba.
- MARTINEZ, M. y PUIG, J. M. (1989) *Educación Moral y Democracia.* Barcelona. Laertes
- MARTÍNEZ RUIZ, N. y SAULEDA PARÉS, M. A. (2001) Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la

- Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, nº. 4. 31-55
- MASSÓ, M. F. (2001) *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid. Ediciones Envida.
 - MATEU SERRA, M., DURAN DELGADO, C. y TROQUET TAULL, M.(1992) *Actividades corporales de expresión*. Barcelona. Paidotribo
 - MAYOR ZARAGOZA, F. (1999) *Los nudos gordianos*. Barcelona. Galaxia Gütenberg / Círculo de Lectores.
 - MEAD, M. (1971) *Educación y cultura*. Buenos Aires. Paidós
 - MEICHENBAUM, D., BUTLER, L. & GRUSON, L. (1981) Toward a conceptual model of social competence. In JD Wine & MD Smye (Eds), *Social competence*.
 - MENDOZA BORJANO, R., SAGRERA PEREZ, M. R. y BATISTA-FOGUET, J. M. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. www.efdeportes.com/efd24b/estilo.htm.
 - MICHELSON, L., SUGAI, D., WOOD, R., KAZDIN, A. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000) *Las Habilidades sociales en el currículo*. Madrid. CIDE.
 - MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984) *Qualitative data analysis*. London. Sage Pab.
 - MONJAS, M. I. y DE LA PAZ, B. (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para los niños y niñas en edad escolar (PEHIS)* Madrid: CEPE (4ª edición) 2001.
 - MONJAS, M. I. (1994) Evaluación De la Competencia Social y las Habilidades Sociales en Edad Escolar. En Verdugo, M A. (DIR) *Evaluación Curricular. Una guía pata la evaluación psicopedagógica*. (423-497). Madrid. Siglo XXI:
 - MONJAS, M. I. y DE LA PAZ, B. (1998) *Habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. CIDE.
 - MONJAS, M. I. y DE LA PAZ, B. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), para niños/as y adolescentes*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y escolar.
 - MONJAS, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid. CEPE. (4ª Edición).

- MONJAS, M. I. y DE LA PAZ, B. (2000) *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa,
- MORALEDA, M. (1998) *Educación en la competencia Social*. Madrid. Editorial CCS.
- MORALES DEL MORAL, A. y GUZMÁN ORDÓÑEZ, M. (2000) *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Auguval.
- MORENO, M. (1993) *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. ICARIA.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (2001) *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Madrid. Foro de Debate.
- MORCILLO LOSA, J. A. (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- MOTOS, T. (1983) *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona. Humanitas.
- MUCCIELLI, R. (1969) *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid. Ibérico Europea de ediciones.
- MUÑOZ, A. M., JIMÉNEZ, M. (2000) *Competencia Social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.

N

- NUÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996) Motivación y aprendizaje escolar. En *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. pp. 53-72.

O

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002) Ponencia Marco *Por tu salud muévete*. Día Mundial de la Salud 2002.
- OMEÑACA CILLA, R. y RUIZ OMECAÑA, J. V. (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.
- ORACIÓN, M. M. (2000) La transversalidad en el Currículo en *Actas del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Montevideo. OEI del 2 al 6 de octubre de 2000.

- ORLICK, T. (1997) *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Editorial Popular.
- ORLICK, T. (1995) *Libres para cooperar, libres para crear.(Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona. Paidotribo.
- ORTIZ CAMACHO, M. M. (2002) *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

P

- PALLARÉS MARTÍN, M. (1978) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- PALOMARES CUADROS, J. (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y uso de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- PANIEGO, J. A. (1999) *Cómo podemos educar en valores*. Madrid. Editorial CCS.
- PARDO MERINO, A. y TAPIA ALONSO, J. (1990) *Motivar en el Aula*. Madrid. UAM.
- PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport.
- PEARSON L. B. (1992) *Conferencia: Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. Actas Séptima Asamblea.
- PELECHANO BARBERA, V. (1984) Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y modificación de conducta, Vol. 10, Nº 26*.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 23. España.
- PEREZ PÉREZ, D. M. (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Universidades de La Habana (Cuba) y Granada (España).
- PEREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos*. Vol. II. Madrid. La Muralla.
- PEPLER, D. J. (1991) *The development and tratatment of childhood agression*. LEA. United State of America.

- PIAGET, J. (1967) *El Juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. (3º ed). Buenos Aires. Guadalupe.
- POLEO, A. y AGUILERA, B. (1990) *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en Educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.
- POSADA RAMOS J. M., JIMÉNEZ VIÑUELA, M. A. y RODRÍGUEZ DIAZ, F. (2006) Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*.
- POYATOS, F. (1994) *La Comunicación No Verbal. Volumen I: Cultura, Lenguaje y Conversación*. Madrid. Editorial Istmo.
- PUELLES, G. (1996) Las funciones de la familia. La familia como agente educativo, en García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid. Edelvives.
- PRAT GRAU, M. y SOLER PRAT, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Q

- QUINTANA, J. M. (1996) Educación moral y valores. En *Revista de Ciencias de la Educación*, nº166, p.p. 291-292.

R

- RADCLIFFE, S. A., & WESTWOOD, S. (1996) *Remaking the nation: Place, identity and politics in Latin America*. London New York: Routledge.
- RAMO TRAVER, Z. y GUTIÉRREZ BALLARÍN, R. (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- REICHARDT, CH. y COOK, T. (1986) *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativo*. Madrid. Morata.
- ROCA VILLANUEVA, E. (2006) *Como mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Madrid. CDE Ediciones.

- RODRÍGUEZ MARIN, R. (1993) Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud*, nº 5, p.p. 2 y ss.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- RODRÍGUEZ PEREZ, A. y MORERA BELLO, D. (2001) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid. Psicología Pirámide.
- ROGER, C. y ROSENBERG, C. (1981) *La persona como centro*. Barcelona. Editorial Herder.
- ROMERO CEREZO, C. (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, C. (1997) La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).
- ROMERO CEREZO, C. (1998) «Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo» en Guillén del Castillo, M. (coord.) *Curso de actualización en didáctica y E. F. para postgraduados universitarios*. Vol II. Córdoba. IAD y Cajasur.
- RUBIN, K. H. y KRASNOR, L. R. (1986). Social cognitive and social behavior perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1994) *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Aprendizaje Visor.

S

- SÁENZ, A, revisión de MARTÍNEZ, M., GERSHAW, A. P., SPRAFKIN, R. P., GERSHAW, N. L., KLEIN, P.(1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- SALVADOR GINES, M. (1984) La Cultura y el Proceso de Socialización, en Morales, O. A, *Estudios Sociales (Selección de Lecturas y Elaboración de Ejercicios)*. Primer Año de Bachillerato. San Salvador. UCA Editores.

- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- SANTAMARÍA, J. (1986) *Educación física hoy*. Ponencia del Congreso La educación física hoy en marco de 10º aniversario del INEFC de Barcelona.
- SANTIAGO, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid. Narcea.
- SECORD, P. F. y BACKMAN, C. W. (1976) *Psicología Social*. México. D. F. Fondo de Cultura Económica.
- SCHELER, M. (1942) *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- SCHERER, K. y EKMAN, P. (1984) (Eds.) *Approaches to emotion*. Nueva Jersey. LEA.
- SEFCHIVICH, L. y OTROS (2004) *Expresión corporal y creatividad*. Sevilla. Trillas.
- SERRA, D. y TROQUET, T. (1992) *Actividades corporales de expresión*. Barcelona. Paidotribo.
- SCHOECK, H. (1973) *Diccionario de Sociología*. Barcelona. Herder
- SHAPIRO, H. L. (1980) *Hombre, cultura y sociedad*. México. FCE
- SHAW, F. (1980) *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.
- SHEFLEN, A. (1976) *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- SCHINCA, M. (1988) *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid. Escuela Española.
- SHINCA, M. (2000) *Colección educación al día. Expresión Corporal. Técnicas y expresión del movimiento*. Barcelona. Monografías Escuela Española
- SLAVIN, R. (1990) *Cooperative Learning Theory, research and practice*. Boston. Allyn and Bacon.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. (1974) *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco Jossey-Bass.
- STANOVICH, K. (1986) *Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly.
- STOKOE, P. (1986) *La expresión corporal*. Buenos Aires. Paidós.
- STOETZEL, J. y GIRARD, A. (1971) *Las relaciones interpersonales y la entrevista. Las encuestas de opinión pública*. Madrid. Instituto de la Opinión Pública

- STONE, J. y CHURCH, J. (1979) *Niñez y Adolescencia*. Buenos Aires. Hormé.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1990) Sexe, gènere i educació, en Rotger, J. M. (coord.). *Sociologia de l'educació*. Barcelona. Eumo
- SUBIRATS MARTORI, M. (2004) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, Género y Educación* Número 6.

T

- TAYLOR, S. L. y BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós
- TERCEDOR, P. y COLS. (1998) La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. En: *Motricidad*. 1, 5-15.
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (1998) *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid. Ediciones Temas de hoy.
- TORO, S. y ZARCO, J. (1992) *Educación Física. Planteamiento didáctico*. Málaga. Aljibe.
- TORRES GUERRERO, J. (1999) La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica. Granada. Proyecto Sur Ediciones.
- TORRES GUERRERO, J. (2000) Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. En Ortiz Camacho, M. M. (coord.). *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. (pp.24-50). Granada. Proyecto Sur.
- TORRES GUERRERO, J. (2005) Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Fundación Deportiva Municipal. Valencia.
- TORRE RAMOS, E. (1999) *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- TURNER, J. C. (1982) Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona. Aljibe.
- TUVILLA RAYO, J. (1990) *Derechos Humanos: propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

- TRIANES M. V., JIMÉNEZ, M. y MUÑOZ, A. (2000) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.
- TRIGO AZA, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional al curriculum de Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

U

- USÁTEGUI, E. (2003) La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.

V

- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994) Programa de refuerzo de las habilidades sociales I. *Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos*. Madrid. Método EOS. (4ª impresión)
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1995) *Programa de Habilidades Sociales. 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria*. Alcoy. Marfil.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.
- VÁSQUEZ BRONFMAN, A. y MARTÍNEZ TORRALBA, I. (1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- VEGA VEGA, J. L. (1989) *El proceso de socialización, en Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid. Santillana.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001) Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 2001*.
- VERDUGO ALONSO, V. (1997) *Educación Primaria. Programa de Habilidades Sociales*. Madrid. Editorial. EOS.
- VERGARA, D. (1995) *La educación física en la escuela*. Santa Fe de Bogotá. Editorial Navegraf.
- VILLASANTE, R., MONTAÑÉS, M. y MARTÍ, J. (2000) *La investigación social participativa*. Madrid. Editorial El viejo topo.
- VILLASANTE, T. R., MONTAÑÉS, M. y MARTÍN, P. (2001) *Prácticas locales de creatividad social*. Madrid. El viejo topo.

- VIZCARRA, M. T. (2004) *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- VINYAMATA, E. (2003) Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata (coord) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona. GRAO.
- VIREL, A. (1985) *Vocabulario de psicoterapias*. Barcelona. Gedisa.
- VOLI, F. (2004) *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

W

- WILLIAM, S. (1951) *Psychology of Early Childhood*. New York. Henry Holt and Company.
- WOLPE, J. (1958) *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California. Stanford University Press.

Y

- YINGER, R. J. Y CLARK, C. M. (1988) *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante. Ediciones Marfil.

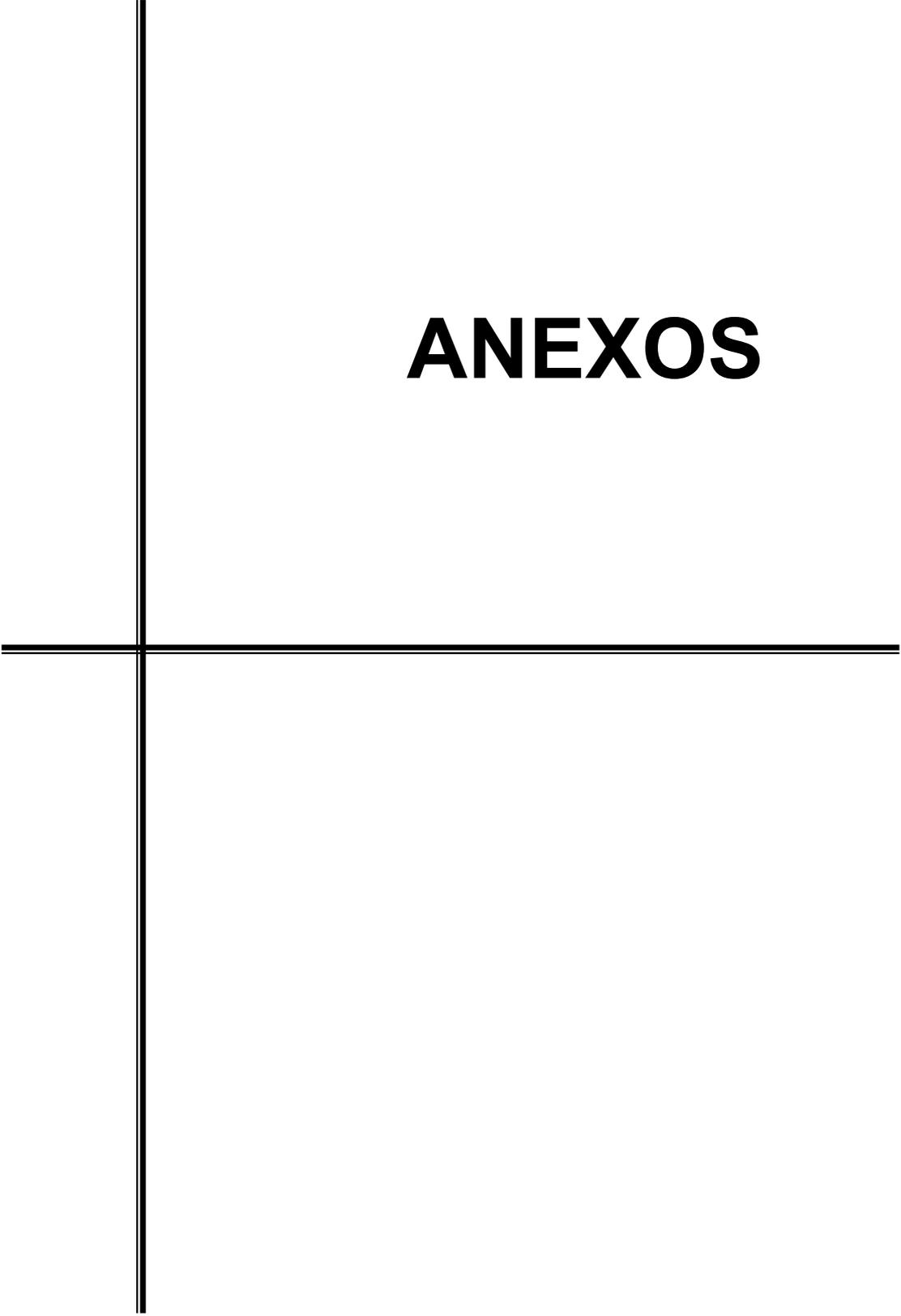
Z

- ZABALZA, M. A. (1987; 1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
- ZAGALAZ, M. L., CEPERO GONZALEZ, M. y CACHÓN ZALAGAZ, J. (1999) Desarrollo de la Expresión Corporal a través de la Educación no verbal. En Linares, D. y otros (Eds.) *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

- Aulainfantil.com (2001) Escuela socializadora. (en línea). Disponible en: http://aulainfantil.com/pagina_educador/articulos_pe.shtml
- 12 www.psicologia-online.com/autoayuda/hhss/HHSS.htm .
- Asesoría Psicológica del CIPAJ www.cipaj.org/document618n.htm.
- BECKER BENNO, J. R. (2001) El cuerpo y su implicación en el área emocional. bennojrvoyager.com.br
- BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (2000) Características de los centros educativos para una educación en valores. www.ambitmariacoral.com.
- Cyberescuela (2002) CyberEscuela S. A de CV. El Salvador CA <http://www.EncuentraNetworks.com> el que encuentra.Com.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es
- HUBER L. G. (2001) AQUAD FIVE. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.de.
- MARIAS, I. y CRUZ MOLINA, J. M. R. (2000) Educación para la salud. Recursos para educadores. Páginas Internet. www.senderi.org/sendcast/but14cast/editorial.
- MARSELLACH UMBERT, G. (2002) La autoestima en niños y adolescentes. <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos>
- [www.monografias.com¹⁵/trabajos12/habilsoc/habilsoc.shtml](http://www.monografias.com/trabajos12/habilsoc/habilsoc.shtml)
- Revista.consumer.es/web/es.revista.consumer.es/web/es/20010101/interiormente/
- Marías, Isidre y Cruz Molina, J. M. R. (2000) Educación para la salud. Recursos para educadores. Páginas Internet. www.senderi.org/sendcast/but14cast/editorial
- Mendoza, R. y cols. (1994) Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. www.efdeportes.com/efd24b/estilo.htm.
- MILAZZO, LIA (2006) www.Concepto de socialización - Monografias.com.
- SALLERAS, M. y COLS. (1985) *Educación y promoción de la salud*. www.ua-cc.org/educacion3.jsp.
- Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

- WALTON, S. (1997) *Sentimiento, pérdida de autocontrol.* www.mywhatever.com.
- <http://www.gmistral.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>



ANEXOS

ANEXO 1.- CUESTIONES FORMULADAS EN EL SOCIOGRAMA

CUESTIONES	FACTOR / INDICATIVO
1.- ¿A quién elegirías como compañero/a en las clases de Educación Física?	Liderazgo (sp)
2.- ¿A quién no elegirías como compañero/a en las clases de Educación Física?	Rechazo (Sn)
3.- ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?	Afinidad positiva (Ap) Reciprocidad positiva (Rp)
4.- ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti?	Afinidad negativa (An) Reciprocidad negativa (Rpn)
5.- ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros/as?	Maltrato (Ma)
6.- Señala la respuesta más adecuada por Orden de preferencia: Las agresiones suelen ser: Insultos o amenazas..... Maltrato físico... Rechazo..... Otras formas.....	Orden de agresión
7.- Señala una sola respuesta con una cruz Con que frecuencia ocurren las agresiones Todos los días..... 1-2 veces por semana.... Rara vez..... Nunca.....	Frecuencia
8.-¿Crees que estas situaciones son graves? Poco o nada..... Regular..... Bastante..... Mucho...	Gravedad

ANEXO 2.- INFORMACIÓN DEL PROGRAMA

Este programa pretende mediante una serie de sesiones de Educación Física mejorar las relaciones sociales entre los componentes de un grupo clase, favoreciendo a su vez la integración en el grupo.

El centro de atención es principalmente el alumnado tímido, con relaciones sociales conflictivas, ambiente familiar conflictivo o por sus características físicas o cognitivas son rechazados por el resto de sus compañeros/as.

Las causas de la aplicación de este programa es mejorar las relaciones sociales en el aula, ya que es bien sabido que un alumno/a que se encuentre desplazado en el aula, no rendirá. Los factores afectivos a estas edades en primaria afectan directamente al niño/a de tal manera que un altercado, discusión... puede suponer un bloqueo cognitivo. En la mayoría de los casos los profesionales de la educación no les prestan atención, a este tipo de situaciones, solo cuando la situación es grave y supone un problema en el aula el adulto interfiere, pero es en concreto en las clases de Educación Física cuando se ve más influenciado este hecho, ya que en esta área el contacto directo con los compañeros/as, el trabajo en equipo o por parejas predomina ante el trabajo individual, por tanto si las relaciones sociales con los demás compañeros/as son conflictivas o inexistentes, difícilmente este alumno/a va a progresar en su aprendizaje de esta materia.

Unos de los factores más importante que me ha llevado a realizar este programa es el instruir al alumnado, para que además de relacionarse con los iguales sea capaz de relacionarse con los adultos, evitando así los problemas en las relaciones sociales que el alumnado pueda tener en el futuro. A su vez también pretendemos que adquieran los valores básicos, que les ayuden a aprender a ser tolerantes y a relacionarse con todo el mundo. Si a esto no le prestamos atención desde la infancia, nuestra sociedad estará marcada por la incomprensión y exclusión.

Por las características especiales de la materia de Educación Física considero que es un área ideal para favorecer la integración, mediante juegos principalmente de interacción social y colaborativos. Estos son ejemplos de algunas de las sesiones aplicadas en el programa.

<p>SESIÓN: 2 SOMOS ACTORES Y ACTRICES CICLO: 2º y 3º NIVEL: 4º y 5º</p>
<p>ESTILOS DE ENSEÑANZA: Descubrimiento guiado MATERIAL E INSTALACIONES: se puede utilizar material de escenografía. Recinto cubierto</p>
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Desarrollar la habilidad social de iniciar una conversación.</p>
<p>CALENTAMIENTO: Saludo:5´ En círculo todos nos saludamos juntando nuestras rodillas derechas</p>
<p>PARTE PRINCIPAL: Actores y actrices:20´ Hoy nos convertiremos en actores y actrices de varias películas mudas, nos pondremos en grupos de tres o cuatro que yo elegiré, intentaré colocar a un líder que tenga buenas relaciones con los demás componentes de su grupo, sin que ellos lo noten. Les daré a cada grupo un argumento y ellos deberán inventarse el resto. La situación es el saludo. Ej: Un chico/a que llega a una oficina en busca de trabajo; varios chicos que van a recibir un premio de mano de los reyes de España y tienen que saludarlos; la subida al podium y la entrega de una medalla al ganar una carrera con su respectivo saludo; Un chico o chica pasota que entra en clase sin saludar y se siente mal. Un chico/a que lleva mucho tiempo sin ver a un amigo y se encuentran por casualidad. Se encuentran varias personas, uno de raza china, un árabe, un ruso y cada uno saluda al otro atendiendo a su cultura. Representación de cada una de las películas: 15´.</p>
<p>VUELTA A LA CALMA Comentarios:5´ Hacer referencia a los distintos tipos de saludos que existen y formas de expresarlos. ¿Cuál le ha gustado más? ¿Cuál menos? ¿Quién ha tenido más dificultad a trabajar en el grupo?. Aclaraciones de cómo es necesario saludar para empezar una conversación y para tener una buena educación.</p>

SESIÓN: 4 LA DANZA DEL SALUDO CICLO: 2º y 3º	NIVEL:4º y 5º
ESTILOS DE ENSEÑANZA: Descubrimiento guiado	
MATERIAL E INSTALACIONES: Música y radio casett. Recinto cubierto	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Fomentar la habilidad social de hacer amigos a través del baile y conocer otros saludos.	
CALENTAMIENTO: Saludo: 5´ Nos saludaremos rozando nuestros tobillos con los compañeros/as.	
PARTE PRINCIPAL: Inventar saludos especiales:10´ <p>Elegiremos una pareja y deberemos inventar un saludo especial. Por ejemplo; chocar dos veces las manos en el aire. Luego cambiaremos continuamente de pareja y enseñaremos a los demás nuestro saludo hasta que todos sepamos los saludos de todos.</p> La danza del saludo 25´ <p>Pondremos al alumnado cualquier tipo de música clásica que tenga ritmos marcados. Si fuera posible daremos a los chicos sombreros de paja, papel, gorras y a las chicas trozos de tela grande que se puedan atar a la cintura o bolsas de basura.</p> <p>La danza consiste en ponerse por parejas, chico-chica, uno enfrente del otro con una distancia de unos tres pasos entre ambos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Comienzan las chicas avanzando tres pasos y saludando haciendo una reverencia y cogiéndose la falda, retroceden tres pasos, a continuación los chicos avanzan y saludan quitándose el sombrero y vuelven a retroceder.- Las chicas se adelantan y rodean al chico sin tocarlo y los chicos repiten la misma operación.- Se cogen anudando los brazos, mirando en dirección opuesta, girando y saltando. Primero en una dirección y posteriormente en la otra. <p>La chica se acerca y coloca la palma de la mano alzada, sobre la palma de la mano del chico, dan medio giro en esta posición y luego al contrario, se sueltan y cada uno hace al mismo tiempo su reverencia las chicas cogiéndose la falda y los chicos levantándose el sombrero.</p> <ul style="list-style-type: none">- Todas las parejas han de cogerse de la mano y levantarlas formando un arco, cada pareja en orden, ha de pasar por debajo del arco y volver a poner las manos formándolo de nuevo.- Se finaliza la danza con un gran aplauso.	
VUELTA A LA CALMA ¿Quién aguanta más?10´ Nos colocaremos por parejas y echaremos un combate, a ver quién aguanta más tiempo mirándose a los ojos frente a frente, sentados y sin reirse. Cambiar de pareja después de acabar el combate	
Comentarios. 5´ ¿Cómo nos hemos sentido?....	

<p>SESIÓN: 5. CONFIO EN TI ME FIO DE TI. CICLO: 2º y 3º NIVEL: 4º y 5º</p>
<p>ESTILOS DE ENSEÑANZA: Asignación de tareas</p> <p>MATERIAL E INSTALACIONES: trapos, pinturas de cara y utensilios sonoros</p>
<p align="center">OBJETIVOS DE LA SESIÓN:</p> <p>Con esta sesión pretendemos crear un grado de complicidad entre compañeros/ y fomentar el confianza en los demás.</p>
<p align="center">CALENTAMIENTO:</p> <p>La gallinita ciega.10´</p> <p>Los alumnos/as han de conocer la fisonomía de los compañeros/as y sin quitarse la venda han de saber quien es su compañero/a.</p>
<p align="center">PARTE PRINCIPAL:</p> <p>El caballo ciego. 10</p> <p>Nos colocamos por parejas. Uno será el caballo y el otro el jinete que rodeará por la cintura con una cuerda a su compañero/a, haciendo estas de rienda. El caballo llevará los ojos vendados y deberá fiarse de su compañero/a y de por dónde le lleva para no chocar con nadie. El jinete que no guíe correctamente a su compañero/a será eliminado. En este juego se ha de tener especialmente cuidado, tanto por los jinetes como por el monitor/a para evitar posibles peligros.</p> <p>El lazarillo.10</p> <p>Es muy parecido al juego anterior, nada más que el lazarillo ha de guiar al compañero/a con los ojos vendados, sin tocarlo sólo con la voz, por un circuito realizado con conos y sin peligro. El equipo que logre llegar antes al final del circuito sin tropezar con los obstáculos ganará.</p> <p>¿ Te pinto la cara?10´</p> <p>También por parejas. Un alumno/a con los ojos vendados deberá tantear la cara del compañero/a y pintarle la cara según como él o ella le pida. Por ej: de payaso o de princesa. Posteriormente se cambiarán los roles. El equipo que logre pintarse mejor será el que gane.</p>
<p align="center">VUELTA A LA CALMA</p> <p>¿Pepe donde estás?10´</p> <p>Nos dispondremos en círculo, dos compañeros/as se la quedaran en el interior del círculo. "Pepe" llevará unos cascabeles o un utensilio sonoro y el otro compañero/a con los ojos vendados deberá pillarlo y preguntarle: ¿Pepe dónde estás? Para que el conteste tocando el utensilio. Cuando logre atraparlo ganará y se convertirá en Pepe y otro compañero/a pasará a perseguirlo.</p>

SESIÓN: 6 MI AMIGO ES COMO YO. CICLO: 2º y 3º	NIVEL: 4º y 5º
ESTILOS DE ENSEÑANZA: Asignación de tareas	
MATERIAL E INSTALACIONES: Plinto o banco sueco y globos/ Pista deportiva	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Fomentar el compañerismo, la habilidad social de valorar a nuestros amigos por nuestros aspectos comunes.	
CALENTAMIENTO: Las partes que componen (activación, adaptación y culminación) se realizan mediante ejercicios por parejas, tríos... en las que siempre existe contacto físico obligado. Aquí os recuerdo alguno de los ejercicios realizados: carrera continua por parejas y a la señal saltamos y contactamos, manos, hombro, cadera, pecho..., pasamos por debajo, saltamos... posteriormente estiramos en parejas y hacemos algunos ejercicios de fuerza (también por pareja) para finalizar con unos progresivos de taconeo, skipping, coger a que tenga una camiseta de determinado color...	
PARTE PRINCIPAL: <ul style="list-style-type: none">- Cada oveja con su pareja: Todos corren por el espacio y se hacen agrupaciones atendiendo a las premisas del profesor: nº, color, edad, nombre, pelo, horóscopo, ojos...(premio extra: cuando se reúnen deben saber los nombres de los componentes de su equipo, sin no es así flexiones, saltos...).- El naufragio: Se coloca un plinto o banco sueco y deben subirse en él, el mayor número de marineros porque el gimnasio está infectado de tiburones. Variable: con globos (simulando embarazadas).- La granja loca: Dos grupos con el mismo número de globos. Tienen que hincharlos y una vez hecho esto, tienen que trasladarlos en parejas sin tocarlos con los brazos ni los dientes al otro lado del gimnasio o pista deportiva. Puede ganar el grupo que antes lo haga o mayor número de globos (huevos) lleve.- El Michelin: Se recogen dos voluntarios y dos equipos respectivamente, tenemos que rellenar con el máximo nº de globos a los michelines. Gana el que más globos tenga dentro y fuera agarrados. Al final los dos michelines tienen que bailar una sevillana.	
VUELTA A LA CALMA <ul style="list-style-type: none">- El abrazo: Para deshacernos de los globos nos damos entre parejas, tríos, abrazos hasta hacerlos estallar. El globo debe estar en la barriga o en la espalda dentro de la sudadera o camiseta.	

SESIÓN 7: Digo lo que siento sin hablar.	CICLO: 2º y 3º NIVEL: 4º y 5º
ESTILOS DE ENSEÑANZA : Descubrimiento guiado	
MATERIAL E INSTALACIONES: Material de escenografía. Recinto cubierto	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN:	
Desarrollar la habilidad social de expresar nuestros sentimientos y de aprender a superar la timidez.	
CALENTAMIENTO:	
El saludo: 5	
Nos ponemos por parejas uno enfrente del otro y nos vamos simplemente a saludar. El primer saludo será “muy alegre”, el segundo “muy triste”, el tercero “muy enfadado”, el cuarto “con miedo”, el quinto “preocupado”.	
PARTE PRINCIPAL:	
El telediario 10	
Nos han enviado a leer en un telediario y nos están gravando cuando nos damos cuenta de que no tenemos los papeles para leer las noticias, tenemos que hacer saber al compañero/a de enfrente, que se hará como que no entiende nada, lo que nos ocurre, primero sin que se note y sin palabras, sólo con gestos, posteriormente exagerando y por último y con enfado podremos comunicar lo que nos está pasando al compañero/a.	
No se que decir: 15´	
Nos imaginamos que sin darnos cuenta, hemos corrido una cortina y nos hemos encontrado encima de un escenario donde hay muchísimas personas esperando oírme hablar. Tengo que contar algo, lo que primero se me venga a la cabeza y no me salen las palabras, solo gestos. Primero me dan escalofríos, después mucho calor, a continuación miedo, nerviosismo y por último me doy cuenta de que no pasa nada y me imagino que no hay nadie y no paro de contar algo que tenía en la cabeza. Finalmente todos me aplauden y saludo.	
Espectáculo: 15´	
Trabajo de mímica: El alumnado deberán representar por grupos o en gran grupo, también se puede asignar a cada grupo un espectáculo diferente un espectáculo, un circo, un mercado, una retransmisión de un partido de fútbol con la afición., sobre todo se pretenden es que observen las situaciones de frustración como un payaso no hacer reír, para un futbolista que no mete un gol, y la situación contraria las situación y sensaciones que se siente en el éxito. Sólo se podrá utilizar el lenguaje corporal mímico. Posteriormente su puesta en escena. Se intentará con esta actividad que los alumnos/as sean conscientes de que unas veces se gana y otras se pierde como situaciones cotidianas de la vida.	
VUELTA A LA CALMA	
Evaluación y puesta en común.	

ESTILOS DE ENSEÑANZA: Descubrimiento guiado**MATERIAL E INSTALACIONES:** Música. Recinto cerrado**OBJETIVOS DE LA SESIÓN**

Fomentar la autoestima y la autonomía

CALENTAMIENTO:

- Movernos al son de la música y al pararla:
 - Guiñar un ojo al compañero/a que nos plazca.
 - Establecer un contacto físico (hombro, codo...)
 - Decirle algo que nos guste o llame la atención de él o ella,
 - Decir **Soy el más guay**, pero ahora y a cada parada de la música buscamos a alguien que antes nos hubiera elegido y les contamos nuestras mejores cualidades.
 - **El más popular.** Elegir al “más popular del grupo”, se pretende que sea el alumno/a más rechazado del grupo y tratar de conquistarle. Utilizar la técnica que creamos conveniente. Cambiar de personas populares.

PARTE PRINCIPAL:

- **Danzando al unísono.** Unirnos con otras parejas y bailar al son de la música lo más unísono posible; separándose lo más posible de la pareja y del grupo, acercándose lo más posible.
- **Atracción fatal.** Uno hace como si tuviera imán y los otros se sienten atraídos. Varios planos distancias y niveles y relaciones espaciales.
- **“Yo mismo “.** Dibujar en un papel un segmento corporal y cuando se pare la música, todo el alumnado deberá buscar su papel y colocar el segmento corporal que ahí se indique.
- Poner todos los papeles en círculo con los segmentos corporales y al parar la música poner el segmento corporal encima del papel que tengamos más cerca.

VUELTA A LA CALMA

- Masaje en la espalda con pelotas de tenis, haciendo círculos.
- Comentarios de la experiencia.