



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN
EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**TÍTULO DE LA TESIS:
INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE
EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN LAS
COMPETENCIAS MOTRICES, DIGITALES Y
LINGÜÍSTICAS, EN LA TRANSMISIÓN Y
ADQUISICIÓN DE VALORES INDIVIDUALES Y
SOCIALES EN UN GRUPO DE 5º DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**AUTORA:
ANA GARCÍA PÉREZ**

DIRECTORES:

**DR. JUAN TORRES GUERRERO
DRA. MARÍA DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ
DRA. VIRGINIA POSADAS KALMAN**

GRANADA 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ana García Pérez
D.L.: GR 3792-2011
ISBN: 978-84-694-3559-5

A mi familia

*"Es la posibilidad de realizar un sueño
lo que hace que la vida sea interesante"*

(Paulo Coelho)

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer haber contribuido a realizar mis sueños y formar parte de ellos.

Quiero comenzar dando las gracias a mi familia, a mi padre, mi madre y mi hermano, porque ellos me enseñaron a tener sueños e ilusiones y luchar por ellos.

Paulo Coelho además afirmó que "Todo lo que hagas en la vida dejará huellas", una profunda huella es la que está marcando mi director, Juan Torres, gracias por la confianza depositada en mí, por dedicarme tu tiempo sin horas y tus conocimientos y por ser una excelente persona sin la que no hubiera podido llevar a cabo este proyecto.

Gracias a mis directoras Virginia y Mar Cepero por vuestra entrega, apoyo y ánimo para seguir adelante.

Gracias al grupo de investigación HUM 727 por todo vuestro apoyo, y por acogerme como si fuera de la familia, especialmente a Diego Collado, que me acercaste al mundo de la investigación, confiando en mí.

Gracias a todos los compañeros y compañeras del colegio público Nuestra Señora de la Fuensanta de Villanueva del Arzobispo, en Jaén, por hacerme disfrutar día a día de la enseñanza, especialmente estoy agradecida a Paco, Rosa, Marcos, Cati y Juan Isaac por darme todo su apoyo y facilidades para poder llevar a cabo este proyecto.

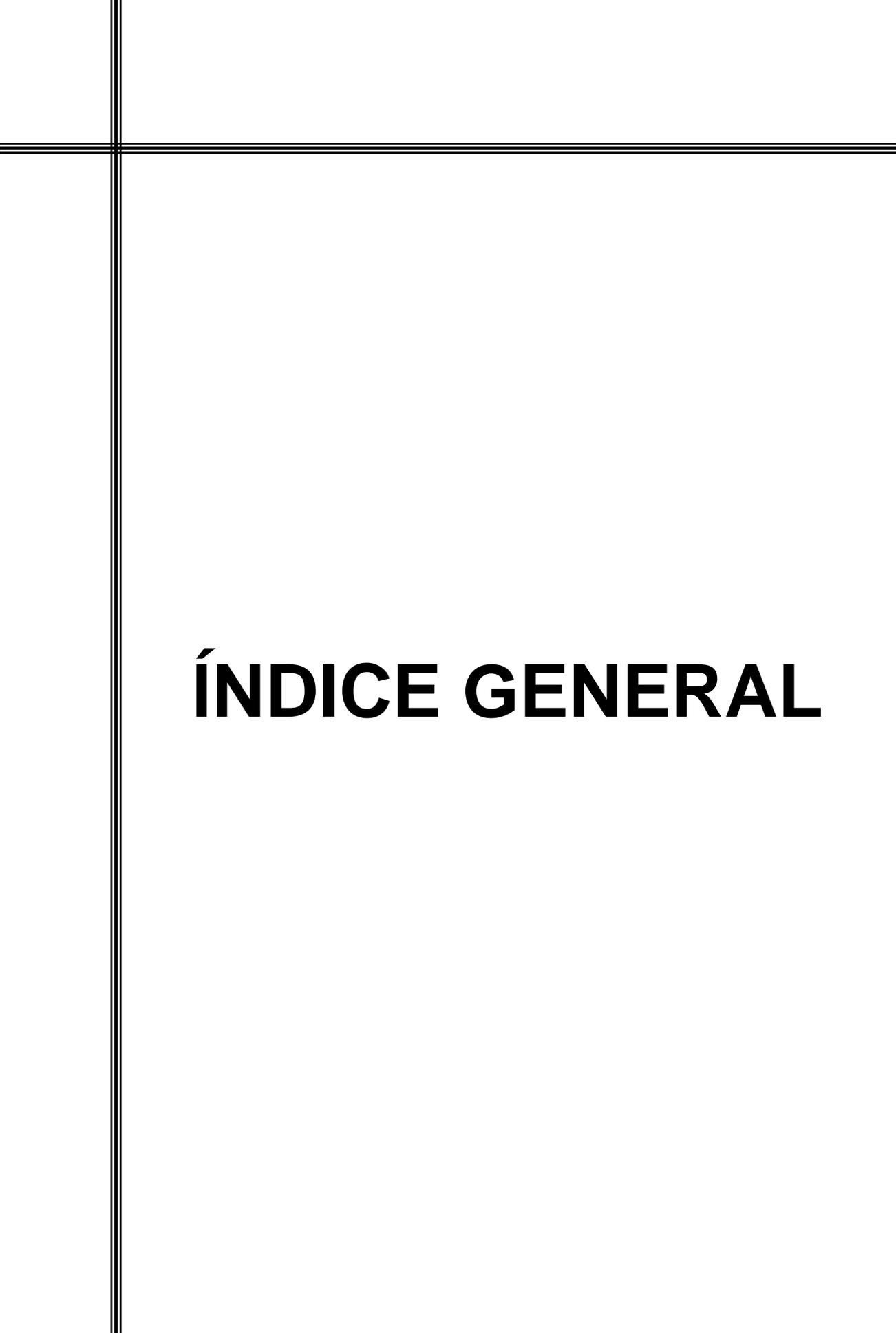
Gracias a todos los alumnos y alumnas del colegio por darme la posibilidad de aprender y crecer juntos, especialmente al grupo que forma parte de este proyecto: Jaime, Alberto, Eduardo, Abrahán, Juan Justo, Francisco Javier, Ana, María Flores, María Franco, Francisco Anastasio, Raúl, Rocío, Sofiane, Tamara, Miguel, Juanmi, Ángel, Oscar, Sandra, Juanra, Juan Francisco, Blasa, Pedro y Adrián

Gracias a todo el pueblo de Villanueva del Arzobispo por su acogimiento y hospitalidad.

Gracias a mis amigos y amigas por prestarme su apoyo moral y humano necesario en los momentos difíciles.

Quiero finalizar con un texto de *El Alquimista*: "Siempre existe en el mundo una persona que espera a otra, ya sea en medio del desierto o en medio de una gran ciudad. Y cuando estas personas se cruzan y sus ojos se encuentran, todo el pasado y todo el futuro pierde su importancia por completo, y sólo existe aquel momento y aquella certeza increíble de que todas las cosas bajo el sol fueron escritas por la misma Mano. La Mano que despierta el Amor, y que hizo un alma gemela para cada persona que trabaja, descansa y busca tesoros bajo el sol. Porque sin esto no habría ningún sentido para los sueños de la raza humana", Javi, gracias por tu paciencia y comprensión, tu apoyo, tus ánimos, por llenarme la vida de color y por darme la posibilidad de poder buscar juntos tesoros bajo el Sol.

A todos y todas, gracias.



ÍNDICE GENERAL

INDICE GENERAL	
AGRADECIMIENTOS	
INDICE GENERAL	I
INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN	1
PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL	13
CAPITULO I.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE COMPETENCIA	19
1.1.- CONCEPTO DE COMPETENCIAS	19
1.2.- LAS COMPETENCIAS EN LA LOE	25
1.3.- CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	31
2.- COMPETENCIAS IMPLICADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	33
2.1.- COMPETENCIA DIGIT AL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	41
2.1.1.- Contexto Internacional	41
2.1.2.- Marco LOE	43
2.1.3.- La Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital en la Junta de Andalucía	46
2.2.- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	49
3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	55
3.1.- LOS VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	56
3.1.1.- Aproximación a un concepto de Valor en Educación	56
3.1.2.- Caracterizando los valores	58
3.1.3.- Jerarquizando los valores	59

3.1.4.- Clasificando los valores	61
3.1.5.- Los Valores Universales	62
3.2.- LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	65
3.2.1.- Aproximación a un concepto de actitud	65
3.2.2.- Características de las Actitudes	66
3.2.3.- Funciones de las Actitudes	66
3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes	70
3.3.- LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	73
3.3.1.- Conceptualizando las Normas	73
3.3.2.- Clasificando las Normas	74
3.4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL	75
3.4.1.- La Educación en Valores, actitudes y normas en la Ley Orgánica de Educación (LOE)	75
3.4.2.- La Educación en Valores, actitudes y normas en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)	79

CAPÍTULO II.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES, MOTRICES Y LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA **85**

1.- TRATAMIENTO EN LA LOE	91
2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES RELACIONADAS CON EL OBJETO DE ESTUDIO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	95
2.1.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE	97
2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	91
2.3.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE Hábitos de Vida Saludables en los Escolares de Tercer Ciclo de	

EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS 101

2.4.- EFECTOS 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 105

2.5.- CAPACIDADES TECNOLÓGICAS DE LAS TIC POR LOS ESTUDIANTES. 109

2.6.- LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE CLASE, UNA DE LAS TRES BASES TECNOLÓGICAS DE LA ESCUELA DEL FUTURO. 111

2.7.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DIGITALES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TURISMO EN ESPAÑA. 113

2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES QUE UTILIZA DIFERENTES METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, EN EL PROCESO DE INICIACIÓN DEPORTIVA 115

2.9.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA 117

SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 119

CAPÍTULO III.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 121

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 125

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 125

1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 127

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 129

2.1.- OBJETIVOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA	130
2.2.- CONTENIDOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA	131
2.3.- LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	139
2.4.- TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS	141
2.5.- UNIDADES DIDÁCTICAS PLANTEADAS	143
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	167
3.1.- FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	168
3.2.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	169
3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural	169
3.2.2.- Contexto del Centro “Nuestra Señora de la Fuensanta”	170
3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos	171
3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro	174
3.3.- LA MUESTRA	177
3.4.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	179
3.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario	179
3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica	180
3.4.1.2.- Confección del cuestionario	180
3.4.1.3. - Validez y fiabilidad del Cuestionario	198
3.4.1.3.1.- Validez del Cuestionario	198
3.4.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario	199
3.4.2.- Técnica 2: El Diario de la Profesora	205
3.4.2.1.- Concepto	205
3.4.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido o desde el punto de vista investigativo	207
3.4.2.3.- Normas de elaboración del diario	208
3.4.2.4.- Procedimiento de aplicación del Diario de la Profesora en nuestra investigación	209
3.4.3.- Técnica 3: El Portafolios Digital	210
3.4.3.1.- Conceptualizando el Portafolios Docente	210
3.4.3.2.- El portafolio Digital	212

3.4.3.3. Estructura de nuestro Portafolios Digital	213
3.4.3.3.1.- Página principal	214
3.4.3.3.2.- Deportes	214
3.4.3.3.2.1.- Deporte en la Escuela (Escuelas Deportivas)	215
3.4.3.3.3.- Nuevas Tecnologías y Educación Física (TICs y EF)	216
3.4.3.3.4.- Recursos para el Profesorado	216
3.4.3.3.5.- Juega On Line	217
3.4.3.3.6 ¿Qué Hacemos en Clase?	218
 3.5.- ANALISIS DE LOS DATOS	 225
3.5.1.- Proceso a seguir en el análisis de los datos de los cuestionarios	225
3.5.2.- El análisis de la información del Diario de la Profesora y del Portafolios digital, asistido por el programa AQUAD FIVE	226

CAPÍTULO IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO	227
---	------------

I.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO	233
II.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA	243
III.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION	293
IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RESPETO A LAS PERSONAS, A LAS INSTALACIONES	331
V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: SALUD	367
VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: MOTIVACIÓN	391
VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	405

CAPÍTULO V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA		421
CAMPO 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE		427
1.1.- Problemática en la formación del Grupo Clase (PGC)		428
1.1.1.- Atención Dispersa (PAD)		430
1.1.2.- Los Intereses Individuales (PII)		431
1.1.3.- La Disrupción en el seno del Grupo (PDG)		432
1.2.- Estrategias didácticas para la formación del Grupo Clase (EGC)		433
1.2.1.- El Trabajo en Grupo (ETC)		433
1.2.2.- Intercambio de Experiencias (EIE)		434
1.2.3.- Fomento de la Creatividad (EFC)		435
1.3.- Implicación y Motivación del Alumnado en la formación de Grupo Clase (IMA)		436
CAMPO 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LA PROFESORA, UN REFERENTE CERCANO		439
2.1.- La Profesora ante el Grupo de Clase (PGC)		441
2.1.1.- La Profesora Mediadora del Conocimiento (PMC)		441
2.1.2.- La Profesora Mediadora en los Conflictos (PMT)		444
2.2.- La Reflexión en la Acción (PRA)		447
2.3.- Ante las Tareas de Clase, las Actividades (PTC)		449
CAMPO 3.- EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		453
3.1.- El desarrollo de las competencias motrices		454
3.1.1.- El desarrollo de la motricidad		454
3.1.2.- Los contenidos mediadores del conocimiento y desarrollo corporal		456
3.1.3.- Los materiales novedosos		459

3.2.- Las competencias lingüísticas	458
3.2.1.- Dificultades de comunicación	456
3.2.2.- La motivación actúa como revulsivo	459
3.3.- Las competencias digitales	460
CAMPO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL CURRÍCULUM COMO GUÍA DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS	463
4.1.- Los Objetivos (OBJ)	465
4.1.1.- Las Metas que guían el Proceso (OMP)	465
4.1.2.- Objetivos con énfasis Actitudinal (OMA)	466
4.2.- Los Contenidos (CON)	467
4.2.1.- Mediadores entre los objetivos y la metodología (CME)	467
4.2.2.- La Colaboración en el aprendizaje de otros agentes sociales (CCO)	469
4.3.- Las Actividades, las tareas de clase (ACT)	469
4.4.- La Metodología (MET)	471
4.4.1.- Estilos que propician la Reflexión y la participación en clase (MRE)	472
4.4.2.- El juego Estrategia Metodológica (MEM)	474
4.5.- La Evaluación (CEV)	476
CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	481
5.1.- Valores y Actitudes implicados en nuestra investigación (VAC)	483
5.1.1.- Amistad/Compañerismo (VAM)	483
5.1.2.- Respeto (VRE)	484
5.1.2.1.- Respeto a los demás (VRD)	484
5.1.2.2.- Respeto a la profesora (VRP)	486
5.1.3.- Responsabilidad (VRE)	487
5.1.4.- Autoestima (VAU)	489

5.1.5.- Salud (VSA)	490
5.2.- Las Normas regulan la Convivencia (NOC)	491
5.2.1.- Las Normas y las Reglas organizan la convivencia (NOR)	491
5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma (NRE)	492

CAPÍTULO VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO EN EL PORTAFOLIOS DIGITAL	495
--	------------

CAMPO 1: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 4, “JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS”. LA SOSTENIBILIDAD. **505**

1.1.- Opiniones Descriptivas (ODE-UD4)	507
1.2.- Reflexiones sobre el Reciclado (REF-UD4)	508
1.3.- Interpretamos la imagen	509
1.3.1.- La Contaminación (CON-UD4)	509
1.3.2.- Salvemos el Medio Ambiente (SMA-UD4)	509

CAMPO 2: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 5, “JUGAMOS A BALONMANO”. TENEMOS AUTOCONTROL. **511**

2.1.- Conocimiento del Concepto de Autocontrol (CCA-UD5)	513
2.2.- El Valor del Autocontrol (VAU-UD5)	514
2.3.- Consecuencias de la Carencia de Autocontrol (CAU-UD5)	515

CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 6, “JUGAMOS A BALONCESTO”. TENEMOS RESPETO. **517**

3.1.- Conocimiento del Valor Respeto (CVR-UD6)	520
3.2.- El Valor del Respeto (VRE-UD6)	521
3.2.1.- Respeto a los Compañero s/as, Adversarios/as (RCA-UD6)	521
3.2.2.- Respeto al Material y a las Instalaciones (RMA-UD6)	522

3.3.- Aportaciones Educativas de los Deportes de Equipo (SDE-UD6)	523
CAMPO 4: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 7, “JUGAMOS A FÚTBOL”. LO HACEMOS CON DEPORTIVIDAD.	525
4.1.- El Deporte es Diversión, no Sofocón (DDI-UD7)	527
4.2.- El Valor de la Deportividad (Fair Play) VDE-UD7	528
4.2.1.- El Respeto a las Reglas (RRG-UD7)	528
4.2.2.- El Respeto a las Personas (RPE-UD7)	529
CAMPO 5: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 8, “PRACTICAMOS ATLETISMO”. CONOZCO MIS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.	531
5.1.- Conocimiento de las Propias Posibilidades y Limitaciones (CPL-UD8)	533
5.2.- Conocimiento de las Características del Deporte (CDE-D8)	534
5.3.- El Valor de la Autoestima en la Actividad Física (VAU-UD8)	535
CAMPO 6: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 9, “JUGAMOS A VOLEIBOL”. TODOS IGUALES, TODOS DIFERENTES.	537
6.1.- El Valor de la Igualdad (VIG-UD9)	540
6.2.- Los Deportes Adaptados (DAD-UD9)	542
6.3.- El Valor de la Cooperación (VCO-UD9)	543
CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 10, “JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS”. AUTOCONTROL Y ESFUERZO.	545
7.1.- El Valor del Esfuerzo (VES-UD10)	547
7.2.- La Concentración en las Tareas (CON-UD10)	547
CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 11,“NOS EXPRESAMOS”. LA CONSTANCIA.	549

8.1.- La Constancia y la Paciencia (VCO-UD11)	551
8.2.- La Calidad Flexibilidad (CFL-UD11)	552
8.3.- El Trabajo en Equipo (TEQ-UD11)	553
CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 12, “¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE CURSO”? REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN.	555
9.1.- Jugamos con lo que Tiramos (UD4-UD12)	558
9.1.1.- Respeto al Medioambiente (UD12-RMA)	558
9.1.2.- Responsabilidad en el Consumo (UD12-RCO)	559
9.2.- Jugamos a Balonmano (UD5-UD12)	559
9.2.1.- Autocontrol	559
9.2.2.- Autoestima (UD12-AUT)	560
9.3.- Jugamos a Baloncesto (UD6-UD12)	560
9.3.1.- Respeto a las Personas, al Material (UD12-RES)	560
9.3.2.- Compañerismo (UD12-COM)	562
9.4.- Jugamos a Fútbol (UD7-UD12)	562
9.4.1.- Fair Play (UD12-DEP)	562
9.4.2.- Diversión en el Deporte (UD12-DIV)	563

<p>CAPÍTULO VII.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. TRIANGULACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS</p>	<p>565</p>
--	-------------------

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnología de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en su tiempo libre.	573
1.1.- La Educación Física y la Motivación hacia el bilingüismo	574
1.2.- La Educación Física y la Motivación hacia las Tecnología de la Información y Comunicación	577

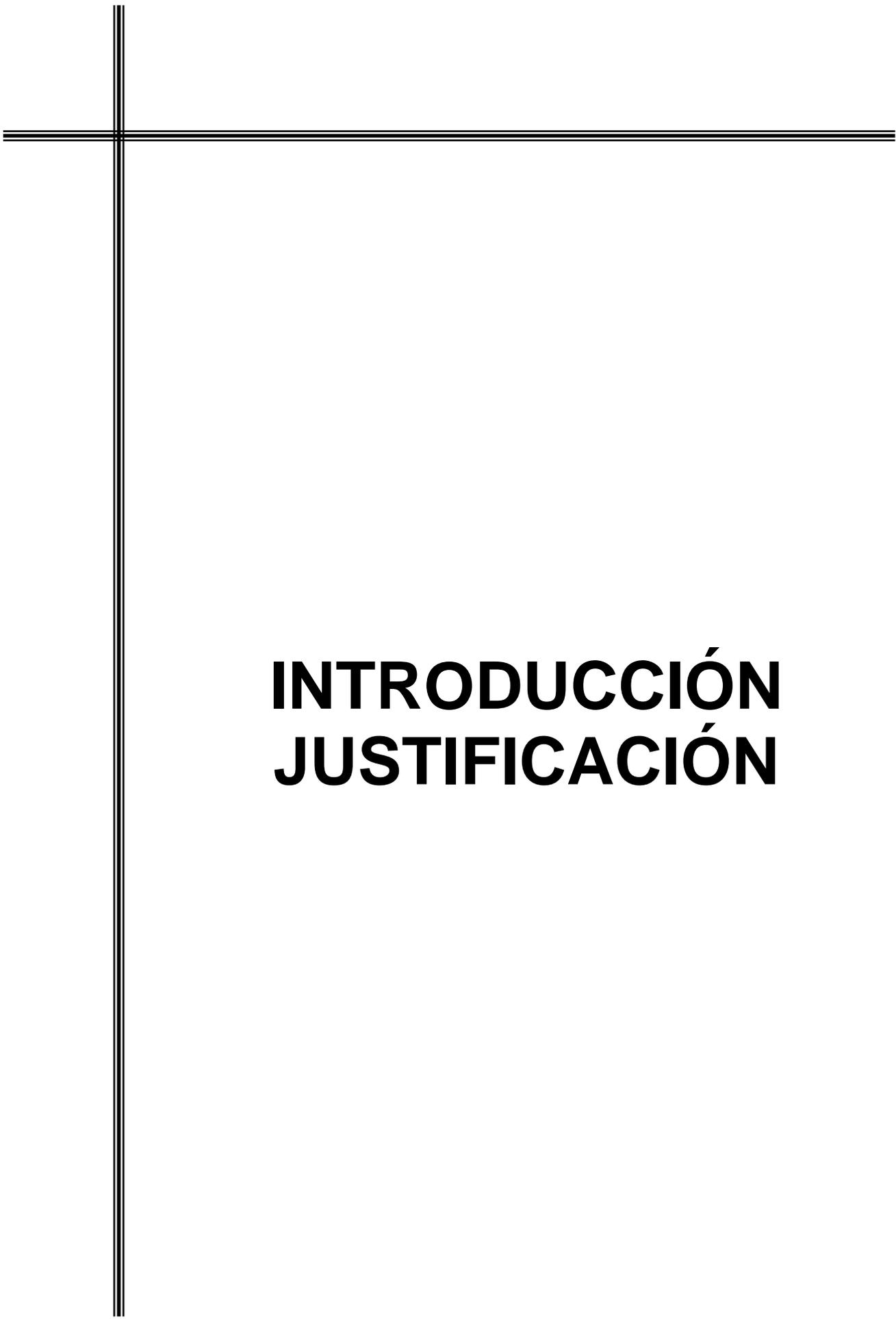
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
2: Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del inglés y en la mejora del grado de alfabetización digital del alumnado.	583
1.1.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia lingüística (inglés)	585
1.2.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia digital	587
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
3.- Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.	595
3.1.- Responsabilidad en las tareas del centro escolar	596
3.2.- Responsabilidad en la vida cotidiana	598
3.3.- Responsabilidad en las clases de Educación Física	600
4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
4: Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.	605
1.1.- La amistad y el compañerismo como forma de comunicación con los demás en las clases de Educación Física	606
5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
5: ANALIZAR LOS POSIBLES CAMBIOS EN LOS NIVELES DE AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, QUE PARTICIPA EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	613
5.1.- Mejora de la Autoestima	614
5.1.1.- Satisfacción consigo mismo/a	615
5.1.2.- La solución de los propios problemas	617
5.2.- Autoconcepto físico	619

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
6: Comprobar que el alumnado actúe con respeto hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.	625
6.1.- Respeto a las Normas	626
6.2.- Respeto hacia las Personas, Compañeros/as y Profesora.	627
6.2.1.- Respeto hacia los compañeros/as.	627
6.3.- Respeto hacia el Material, las Instalaciones y los Espacios	629
6.3.1.- Respeto hacia el material e instalaciones	629
6.3.2.- Respeto al entorno	631
7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
7.- Valorar las actitudes de esfuerzo y constancia, demostradas por el alumnado durante el curso escolar, así como su afán de superación en las tareas de clase y en la vida cotidiana.	633
7.1.- Valoración del esfuerzo y la constancia	634
7.2.- La Superación personal	638
8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
8: Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y la salud, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.	641
8.1.- Relación entre Actividad Física y Salud	643
8.2.- Adquisición de Hábitos de Vida Saludables	646

TERCERA PARTE	
CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO E	
IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	649

CAPÍTULO VIII.- CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE	
FUTURO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	651

1.- CONCLUSIONES	653
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	665
3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	667
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	671
ANEXOS	715



INTRODUCCIÓN
JUSTIFICACIÓN

Se acude a la escuela para solucionar o aliviar responsabilidades que venían asumiendo otras instancias sociales, como la familia, la iglesia o la comunidad local. A este modelo de escolarización emergente, a ese nuevo modelo de escuela, se le ha llamado en algún momento la Escuela Total.

M. LORENZO DELGADO, 2007.

La institución escolar, en sus diferentes etapas, incluida la Educación Primaria, tiene como objetivo planificar intervenciones didácticas destinadas a preparar a los niños y niñas para poder comprender e intervenir activamente en su comunidad.

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiene, considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir en las *Finalidades Educativas* el *qué* se pretende con la educación y el *para qué*, concretándose posteriormente el *cómo*, *quién*, *cuándo*, *dónde*, *con qué*.

Las Finalidades Educativas son valores en cuanto preparan para la vida, ya que 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.

Las Finalidades educativas hacen referencia a valores 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.

Las inquietudes de la profesora por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de esta por transmitir valores en el alumnado de Educación Primaria, considerados como valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, la salud, el compañerismo y la amistad, le ha llevado a planificar y programar sus Unidades Didácticas desde los valores a través de la aplicación de un *programa de intervención* basado en competencias motrices, lingüísticas y digitales, fundamentalmente.

Tras la aplicación de este programa de intervención, en el que se toma como base el trabajo por competencias, esperamos ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado como un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en una relación con los agentes sociales (padres, profesorado, compañeros y compañeras de clase...) muy fluida, así como un mejor comportamiento en las clases y en su vida cotidiana.

Con la esperanza de que este estudio nos aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las actitudes y valores de un grupo de alumnos y alumnas de 5º curso de Educación Primaria del C. E.I.P. Nuestra Sra. de la Fuensanta de Villanueva del Arzobispo, planteamos nuestro trabajo.

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta Investigación son:

A.- Diseñar un programa de Educación Física que pretenda el aprendizaje y mejora de las competencias motrices, tecnológicas y lingüísticas, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de 5º Educación Primaria, del C.E.I.P. Nuestra Señora de la Fuensanta (Villanueva del Arzobispo).

B.- Comprobar la incidencia que sobre los valores individuales y sociales de un grupo de alumnos y alumnas de 5º curso de Educación Primaria, ha tenido la aplicación de un programa de intervención del área de Educación Física, que pone énfasis en la mejora de las capacidades lingüísticas y digitales

Los *Objetivos Específicos* que nos planteamos en esta investigación, son los siguientes:

1.- Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las **motivaciones** del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnología de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en su tiempo libre.

2.- Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del **inglés** y en la mejora del grado de **alfabetización digital** del alumnado.

3.- Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir **responsabilidades** en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.

4.- Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la **amistad y el compañerismo**, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

5.- Analizar los posibles cambios en los niveles de **autoestima**, y **autoconcepto físico** del alumnado, que participa en el programa de intervención.

6.- Comprobar que el alumnado actúe con **respeto** hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.

7.- Valorar las actitudes de **esfuerzo y constancia**, demostradas por el alumnado durante el curso escolar, así como su afán de **superación** en las tareas de clase y en la vida cotidiana.

8.- Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y **la salud**, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.

El programa de intervención específico de educación en valores personales y sociales, se ha diseñado a través de la utilización de manera preferente del desarrollo de competencias motrices, lingüísticas y digitales; las 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 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 el proceso de educación en valores.

El programa consta de doce Unidades Didácticas, que abarcan desde el mes de septiembre de 2009, hasta el mes de Junio de 2010, con diferente temporalización, comenzando por la Unidad Didáctica “*VUELTA AL COLE*”, con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de las Unidades Didácticas de carácter más específico, finalizando con una Unidad resumen denominada “*¿QUE HEMOS HECHO ESTE CURSO?*”.

Consideramos que los contenidos y su organización a través de Unidades Didácticas globalizadas, dan buena respuesta para la consecución de nuestros objetivos. Nuestro planteamiento recoge diferentes aspectos vinculados con las Finalidades Educativas fijadas en el Proyecto de Centro y con la Programación general de todo el curso.

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243) y por Collado Fernández (2005: 502), 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.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Planteamiento de objetivos generales y específicos.
3ª Fase	DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de competencias motrices, lingüísticas y digitales.
4ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y cumplimentación de un Cuestionario pre y post al alumnado participante en el desarrollo de la investigación...
5ª Fase	DIARIO DE LA PROFESORA: Diseño y elaboración del Diario de la Profesora.
6ª Fase	DISEÑO, PARTICIPACIÓN Y ANÁLISIS De las aportaciones del alumnado emitidas en el Portafolios digital
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS. Tratamiento descriptivo, interpretativo y establecimiento de discusión.
8ª Fase	PROCESO DE TRIANGULACIÓN: Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro de Fases de la investigación.

El Contexto de la Investigación ha sido el centro de enseñanza donde se realiza la experiencia, el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Nuestra Sra. De la Fuensanta de Villanueva del Arzobispo (Jaén).

El universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 5º curso de Educación Primaria del C. P. Nuestra Señora de la Fuensanta (Jaén), que participan en la aplicación de un programa de intervención basado en competencias motrices, lingüísticas y digitales, buscando la mejora en su relación grupal, en sus actitudes y en valores individuales y sociales.

El grupo de 5º está formado por 23 alumnos, 16 chicos y 7 chicas; la mayoría son vecinos de la zona donde se ubica el centro, en la Av. Dr. Blanco Rodríguez. El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio bajo

Las Técnicas e instrumentos de producción de la información que hemos utilizado durante el proceso (Diario de la Profesora, Cuestionario pasado al alumnado y Análisis del Portafolios digital de las aportaciones del alumnado), 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 cuestionario se está analizando con el software SPSS versión 15.0.
- Para el análisis de Diario de la Profesora y producciones del alumnado expresadas en Portafolios digital, hemos utilizado y utilizaremos el programa AQUAD FIVE 5.1. elaborado en la Universidad de Tubigen (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.).

En el primer estudio de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del **cuestionario** como herramienta de recogida de información, la finalidad es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias y motivaciones del alumnado, respecto a valores, actitudes, normas, competencias, motivaciones hacia la actividad física entre otros aspectos. Se ha pasado dos veces, a primeros de curso y a final de curso, para verificar las diferencias inducidas por el Programa de Intervención y analizar las modificaciones en la conducta psicossocial del 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).

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

1. Revisión Bibliográfica.
2. Validación por expertos
3. Pilotaje del mismo.

Las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario base, cuya composición ha estado formada por el cuestionario de Collado (2005), validado a través de la técnica Delphi.
- Análisis de las modificaciones y aportaciones de los expertos realizadas al primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: enviado de nuevo a los expertos, para posteriormente jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada ítem propuesto.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos, expuestos por los expertos.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

La segunda técnica de recogida de la información durante el proceso de intervención ha sido el **Diario de la Profesora**. 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. También el diario proporciona información a la investigadora de cómo piensa el profesorado sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas, sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de la enseñanza y en el espacio específico del aula (problemas y dificultades encontradas), acontecimientos. Todo esto facilitará una información continuada a la investigadora sobre las dificultades y necesidades que requieren como consecuencia de la experiencia, adoptando las orientaciones y reflexiones oportunas para ayudar a la consecución de los objetivos Romero (1995) y Collado (2005: 533).

Para verificar la validez del diario como fuente de obtención de información para la investigación hemos considerado las aportaciones

realizadas por Yinger y Clark, (1988); Zabalza (1987; 1991); Del Villar (1993); Romero (1997); Morcillo (2004: 227) y Collado (2005: 533).

- Representatividad, debe reflejar la experiencia habitual del profesor, esto es debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- Se da la adecuación cuando es parte de la actividad profesional del profesorado, 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.

La tercera técnica que hemos utilizado ha sido el Análisis de las producciones del alumnado expuestas en el **Portafolios Digital**. El portafolio electrónico aporta la posibilidad de que los marcadores de expresión sean diversificados. El lenguaje multimedia que se aprende en el desarrollo del curso es una opción para expresar el proceso, y en ese sentido la riqueza de las producciones en cuando a la diversificación de sentido es aún mayor, incrementando el grado de competencia digital del alumnado, siendo éste uno de los objetivos generales de nuestra investigación.

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

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta, además de la Introducción-Justificación, está dividido en tres partes generales: la Primera Parte dedicada al Marco Conceptual, la Segunda Parte a la Investigación de campo propiamente dicha y la Tercera Parte en la que se presentan las Conclusiones y Perspectivas de futuro de este estudio, así como las bibliografía general y los anexos.

El Capítulo I, al que hemos denominado **“Conceptos Básicos de la Investigación”**, se ha subdividido a su vez dos grandes apartados. En el apartado 1) APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE COMPETENCIA, se abordan diferentes conceptualizaciones de competencias, se analiza el tratamiento que éstas reciben en la LOE y se profundiza en una clasificación de

las Competencias. En el apartado denominado 2) **COMPETENCIAS IMPLICADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN**, se realiza un acercamiento a la conceptualización de la competencia digital y tratamiento de la información, desde su tratamiento en el ámbito Internacional, Nacional y Autonómico, de la misma manera se trata la competencia en comunicación lingüística

El Capítulo II, dedicado a profundizar sobre el **“Tratamiento didáctico y científico de las competencias digitales, motrices y lingüísticas en Educación Primaria”**. Este capítulo se subdivide a su vez en dos apartados. En el primer apartado se verifica el tratamiento que las competencias implicadas en nuestra investigación, recibe en el marco de la LOE y en la LEA de Andalucía y en el segundo se analizan diferentes investigaciones en el ámbito internacional, nacional y autonómico, que tienen como objeto de estudio aspectos relacionados con nuestra investigación, analizando y llegando a establecer el *Estado de la Cuestión*.

La Segunda Parte del trabajo corresponde al capítulo dedicado a la investigación de campo. Consta de cinco capítulos. El Capítulo III, está dedicado al análisis de la **Metodología** que hemos seguido 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 diseño metodológico: fases, contexto, técnicas e instrumentos de recogida de la información (cuestionario, diario de la profesora y portafolios digital), así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo IV, se procede a realizar el **Análisis y la Discusión del Diario de la Profesora**, 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 (grupo de clase, profesora, competencias, currículo, valores) por separado. Cuando realizamos el análisis de cada campo, estos a su vez también los hemos dividido en subcampos, y estos a su vez en categorías y 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 el 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 Capítulo V, se analizan y discuten los datos obtenidos en el **Cuestionario pasado al alumnado**, en el pretest y en el postest. El análisis se ha dividido en siete campos:

I.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

II.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA

III.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION

IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RESPETO A LAS PERSONAS, A LAS INSTALACIONES

V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: SALUD

VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: MOTIVACIÓN

VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los datos de los cuestionarios han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 15. 0 para Windows, como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

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

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.*
- b) *Análisis Comparativo.*
- c) *Análisis de Correspondencia.*

El capítulo VI, se dedica al **Análisis y Discusión** de las informaciones aportadas por el alumnado en el **Portafolios Digital**, para comprobar su creatividad, niveles de responsabilidad, conocimientos,...

El Capítulo VII, se dedica a la **Triangulación metodológica**. 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, mediante la comparación de las diferentes evidencias cuantitativas y cualitativas que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados se comprueban por los resultados obtenidos mediante los datos del Cuestionario pre y post pasado al alumnado, las reflexiones recogidas en el Diario de la Profesora y las aportaciones del alumnado en el Portafolios Digital.

En el Capítulo V III, se exponen las **Conclusiones**. Se aportan las conclusiones 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 de las estrategias de intervención didáctica; así como del programa de trabajo. También se aportan implicaciones didácticas que pueden ser extrapoladas a otros contextos, que quieran trabajar de forma similar los valores, las actitudes y las normas.

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 cuestionario utilizado, ficha del Diario de la Profesora, y ejemplo de una Unidad Didáctica del Programa de Intervención.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE COMPETENCIA

- 1.1.- CONCEPTO DE COMPETENCIAS
- 1.2.- LAS COMPETENCIAS EN LA LOE
- 1.3.- CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

2.- COMPETENCIAS IMPLICADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 2.1.- COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
 - 2.1.1.- Contexto Internacional
 - 2.1.2.- Marco LOE
 - 2.1.3.- La Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital en la Junta de Andalucía
- 2.2.- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- 3.1.- LOS VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 3.1.1.- Aproximación a un concepto de Valor en Educación
 - 3.1.2.- Caracterizando los valores
 - 3.1.3.- Jerarquizando los valores
 - 3.1.4.- Clasificando los valores
 - 3.1.5.- Los Valores Universales
- 3.2.- LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 - 3.2.1.- Aproximación a un concepto de actitud
 - 3.2.2.- Características de las Actitudes
 - 3.2.3.- Funciones de las Actitudes
 - 3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes
- 3.3.- LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3.3.1.- Conceptualizando las Normas

3.3.2.- Clasificando las Normas

3.4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN LA
LEGISLACIÓN ACTUAL

1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE COMPETENCIA

*La educación es la preparación
a la vida completa.*
HERBERT SPENCER, 1870.

1.1.- CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Hay una necesidad en redefinir qué es lo básico en la educación básica ya que es una demanda generalizada y el debate está presente en todos los sistemas educativos, aunque con distintas denominaciones y diversos enfoques pedagógicos.

Los términos *competencia* y *competencia básica* vienen empleándose cada vez más en el ámbito educativo en los últimos años. El concepto de competencia, surgido en un principio en un contexto vinculado a la formación y al empleo, se ha ido aplicando a otros ámbitos, ampliándose y utilizándose con frecuencia en relación con la enseñanza. Citando a Karina Valle (2006): *“Existe un conocimiento con valor de uso común para todo individuo como miembro de una sociedad, cuyos contenidos son los que harán al sujeto capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en aquellas circunstancias que le depare la vida cotidiana”*. El dominio de ese conocimiento de uso común para todas y cada una de las personas, es a lo que se ha venido a denominar *“competencias básicas”*.

A la conceptualización del propio término y a la formulación de propuestas concretas sobre los aprendizajes que se consideran básicos ha contribuido el trabajo realizado por diferentes organismos internacionales, además de otras aportaciones individuales y colectivas.

El proyecto **DeSeCo** (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE (Definición y selección de competencias) define la competencia como

“La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: primero, constituye un *“saber hacer”* (un saber que se aplica); segundo, *“un saber hacer”* susceptible

de adecuarse a una diversidad de contextos; tercero, tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o esencial, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando son beneficiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar.

La Unión Europea ha manifestado un interés creciente por este tema en los últimos años, hasta el punto de crear un grupo de trabajo encargado de identificar las competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y de elaborar una propuesta que, tras su discusión por el Consejo de Ministros de Educación, se convierta en recomendación a los países miembros.

Esta recomendación de la UE, define competencia clave como una:

“Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

Teniendo en cuenta las reflexiones y las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea, la incorporación de competencias básicas al currículo español debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Para ello, hay que identificar claramente cuáles son dichas competencias, definir los rasgos que las caracterizan y especificar cuál es el nivel que, considerado básico en cada una de ellas, debe alcanzar todo el alumnado.

Así pues, las competencias básicas deben estar orientadas a facilitar el máximo grado de desarrollo de las capacidades potenciales de cada persona y a la posibilidad de generar aprendizaje a lo largo de la vida. En consecuencia, deben ser el referente fundamental para adoptar un determinado plan de atención a la diversidad del alumnado, desde el convencimiento de que si no se

trabajan adecuadamente en la edad escolar, condicionarán de forma negativa el futuro desarrollo personal, social y profesional de la persona y que, quienes queden fuera de ese proceso, tendrán altos riesgos de exclusión social.

Por otra parte, hacer hincapié en las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que el alumnado desarrolle diversas formas de actuación y adquiera la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas desde actitudes positivas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes la integración de lo aprendido, poniéndolo en relación con distintos tipos de contenidos, así como la utilización efectiva de esos contenidos cuando resulten necesarios y su aplicación en diferentes situaciones y contextos.

Estas son las razones que han aconsejado incluir las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación como uno de los elementos básicos del currículo y como referente para la evaluación. La LOE¹ las establece como referencia para la promoción de ciclo en la Educación Primaria y para la titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico previstas en el cuarto curso de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La incorporación de esta referencia a las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo. De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación, por lo que incorpora las competencias básicas al currículo, como uno de sus elementos, les otorga el "rol" de referente curricular para la evaluación general de diagnóstico y la evaluación de diagnóstico.

El gobierno español asume, con esta decisión legislativa, las conclusiones de los Organismos internacionales (la OCDE y la Comisión Europea) y del Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo.

¹ Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.

La incorporación de las competencias básicas al currículo es una primera apuesta por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales.

Chomsky (1985) a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define *competencias* como la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura. La educación basada en competencias (Holland 1966: 97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas por el mundo laboral.

El Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA 2006) nos dice que la competencia se demuestra cuando “*se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones*”. Perrenoud (1998) habla de movilizar los conocimientos; Marchesi (2006) de aplicar los conocimientos adquiridos en diversas situaciones; Monereo y Pozo (2007) de poseer un conocimiento funcional no inerte, utilizable y reutilizable y Coll (2007) de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas.

En todas las definiciones de organismos, instituciones y autores se recoge la necesidad de “*demostrar la competencia*” en contacto con contextos y escenarios “*reales y relevantes*”.

El marco de referencia que establece la Comisión Europea es claro: “*formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional*”. Y para conseguirlo, presenta una alternativa de “*competencias clave*” que dista mucho de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a lo largo de su historia escolar.

En esa alternativa se afirma que las competencias clave son paquetes “*multifuncionales y transferibles*” que “*integran*” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

Las competencias clave o básicas ayudan a definir qué es lo importante y al hacerlo, se alejan de forma clara de los llamados contenidos específicos disciplinares, ya sean máximos o mínimos.

- Las competencias básicas, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.
- Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.
- Son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.
- Son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).
- Y son dinámicas, porque competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

Desde estas “*señas de identidad*”, cobra sentido el considerar que la **enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reduce al currículo** pues hay otros ámbitos en la vida de los centros docentes que facilitan su desarrollo.

En este sentido, la participación en la organización y funcionamiento de los centros, la práctica de la convivencia, las actividades extracurriculares y complementarias y las distintas actuaciones y relaciones con el entorno ofrecen una multitud de ocasiones para ofrecer al alumnado escenarios reales de aprendizaje.

Por lo tanto se deduce que las competencias básicas o clave tienen las características siguientes:

- Promueven el **desarrollo de capacidades** más que la asimilación de contenidos, aunque estos siempre están presentes a la hora de concretarse los aprendizajes.

- Tienen en cuenta el **carácter aplicativo de los aprendizajes**, ya que se entiende que una persona “competente” es aquella capaz de resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.
- Se basan en su **carácter dinámico**, puesto que se desarrollan de manera progresiva y pueden ser adquiridas en situaciones e instituciones formativas diferentes.
- Tienen un **carácter interdisciplinar y transversal**, puesto que integran aprendizajes procedentes de distintas disciplinas.
- Son un punto de encuentro entre la **calidad** y la **equidad**, por cuanto que pretenden garantizar una educación que de respuesta a las necesidades reales de nuestra época (calidad) y que sirva de base común a todos los ciudadanos y ciudadanas (equidad).

1.2.- LAS COMPETENCIAS EN LA LOE

Encontramos referencias en nuestra legislación en el artículo 6 de la LOE, que define el currículo como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación*”.

En su **artículo 20.2** establece que:

“el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”.

Además, en el **artículo 31**, determina que:

“los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

En el **artículo 144**, la ley dice que;

“el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29”.

Según el **artículo 21**:

“al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Según el **artículo 29**,

“al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Andalucía, pionera en esta materia, establece las Pruebas de Evaluación Diagnóstico a través de la Orden 28 de Junio, de 2006 y la Resolución de 22 de Agosto de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, que establece su proceso y calendario para el curso 2006-2007. El Informe Final que recoge las características y finalidades de la prueba, con un carácter formativo y de mejora, ya ha sido publicado, coincidiendo sus resultados con los del Informe Preliminar de una muestra censal, presentado en noviembre de 2006, todo ello ayudará a orientar las

estrategias de mejorar tanto en los centros como en la totalidad del sistema educativo.

Por lo tanto la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene tres finalidades:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (correspondientes a las diferentes materias del currículo) como los informales.
- Hacer que los estudiantes pongan sus aprendizajes en relación con distintos tipos de contenidos y los utilicen de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación imprescindibles, e inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se expone una tabla donde se relacionan las competencias básicas con el currículum:

	COMPETENCIA BÁSICAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Comunicación Lingüística	<p>La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.</p> <p>La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.</p> <p>Esta competencia contribuye a la creación de un ambiente personal positivo y fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse y establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen.</p> <p>El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir.</p>	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p><i>Lengua Extranjera</i></p> <p><i>Todas las áreas en general</i></p>	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p><i>Lengua Extranjera</i></p> <p><i>Todas las áreas en general</i></p>
Razonamiento Matemático	<p>Habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas: los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.</p>	<p><i>Conocimiento del Medio Social y Natural</i></p> <p><i>Educación Física</i></p>	<p><i>Matemáticas</i></p> <p><i>Ciencias de la Naturaleza</i></p> <p><i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i></p> <p><i>Tecnología</i></p> <p><i>Informática</i></p>
Mundo Físico y Natural	<p>Habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás y del resto de los seres vivos.</p>	<p><i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i></p> <p><i>Educación Física</i></p>	<p><i>Ciencias de la Naturaleza.</i></p> <p><i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i></p> <p><i>Tecnología</i></p> <p><i>Educación Física</i></p>

<p>Competencia Digital y Tratamiento de la Información</p>	<p>Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento.</p> <p>Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.</p>	<p>Todas las áreas</p>	<p>Informática</p> <p>Tecnología</p> <p>Todas las áreas</p>
<p>Competencia Social y Ciudadana</p>	<p>Esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.</p>	<p>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</p> <p>Todas las áreas</p>	<p>Educación para la ciudadanía</p> <p>Educación ético-cívica</p> <p>Todas las áreas</p>
<p>Competencia cultural y artística</p>	<p>Esta competencia supone apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos. Exige familiarizarnos con manifestaciones del pasado y del presente, potenciando el desarrollo estético, la creatividad, el pensamiento convergente y divergente...Facilita tanto comunicarse como comprender y enriquecerse de las diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura.</p>	<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</p> <p>Todas las áreas</p>	<p>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</p> <p>EPV</p> <p>Música</p> <p>Todas las áreas</p>
<p>Aprender a Aprender</p>	<p>Aprender a aprender supone iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. Supone también poder desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas que satisfagan la lógica del conocimiento racional. Implica admitir diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema y encontrar motivación para buscarlas desde diversos enfoques.</p>	<p>Todas las áreas</p>	<p>Todas las áreas</p>

<p>Autonomía, Iniciativa y Espíritu Crítico.</p>	<p>Esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral.</p> <p>Supone además poseer habilidades que permitan adaptarse a los cambios sociales y económicos con una visión positiva de las posibilidades que ofrecen, así como de sus propias capacidades para poder elegir y decidir con responsabilidad.</p>	<p><i>Todas las áreas</i></p>	<p><i>Todas las áreas</i></p>
---	--	-------------------------------	-------------------------------

Tabla 1.2.- Las competencias en la LOE

1.3.- CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar, porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción pertinente y persistente de la persona.

La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde un entorno social, respondiendo a sus necesidades y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir, es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

- *¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?*
- *¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?*
- *¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?*
- *¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?*

La normativa actual define ocho competencias básicas que se consideran necesarias para todas las personas en la sociedad del conocimiento y que se deben trabajar en todas las materias del currículo, por lo tanto el currículo de la educación primaria deberá incluir, de acuerdo con lo recogido en el **Anexo I del Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre, al menos, las siguientes competencias básicas:

1. **Competencia en comunicación lingüística**, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

2. **Competencia de razonamiento matemático**, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural**, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
4. **Competencia digital y tratamiento de la información**, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
5. **Competencia social y ciudadana**, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
6. **Competencia cultural y artística**, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
7. **Competencia y actitudes** para seguir aprendiendo de forma **autónoma** a lo largo de la vida.
8. **Competencia para la autonomía e iniciativa personal**, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

2.- COMPETENCIAS IMPLICADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física pero, sobre todo, su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.
DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, 2006.

El **Real Decreto 1513/2006**, de 7 de diciembre indica que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de determinadas competencias, puesto que cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias, y a su vez cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencias del trabajo en varias áreas.

No obstante, el área de Educación Física, no tiene una competencia específica con conexión directa con esta área, aunque sí se mantiene un objetivo general de la Educación Primaria con conexión directa con la Educación Física *“K) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”*.

Por lo tanto, y como consecuencia de no tener una competencia motriz específica y las características de esta área, podemos afirmar que desde el área de Educación Física se contribuye en mayor o menor medida a la adquisición de todas las competencias del Real Decreto, por lo tanto, y según el Real Decreto se dice que las competencias básicas son transversales, y por tanto tienen que desarrollarse desde todas las áreas. Este documento prescriptivo contiene orientaciones generales sobre cómo contribuir a su desarrollo a través de las diferentes áreas curriculares. Sobre la educación física se expone:

- 1) El área de Educación Física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el **CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO**, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado

mejorando sus posibilidades motrices . Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Este área es clave para que niñas y niños adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y, lo que es más importante, a lo largo de la vida.

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física pero, sobre todo, su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.

- 2) Asimismo, el área contribuye de forma esencial a desarrollar la **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**. Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

La Educación Física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, a través de la práctica de diferentes juegos y danzas.

- 3) Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la **COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA**. A la expresión de ideas o

sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.

En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

- 4) La Educación Física ayuda a la consecución de la **AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL** en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar auto superación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.
- 5) El área contribuye, en menor medida, a la **COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER** mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera auto confianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan adquirir recursos de cooperación.
- 6) Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA COMPETENCIA DIGITAL**.
- 7) El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**,

al ofrecer gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico del área.

- 8) En relación a la **COMPETENCIA MATEMÁTICA**, Lleixá (2006) hace referencia al aprendizaje de elementos y razonamientos matemáticos, incidiendo en su utilización para la resolución de problemas en situaciones cotidianas propias de nuestra materia. Podemos desarrollarla, realizando y analizando cálculos; utilizando números; interpretando informaciones, datos y argumentaciones; realizando razonamientos de lógica matemática sobre orden, secuencias, cantidades, u otras nociones matemáticas...).

De forma más concreta se expone las actuaciones que se pueden llevar a cabo desde el área de Educación Física en las diferentes competencias:

COMPETENCIA BÁSICA	ACTUACIONES
<p>Competencia de comunicación lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Elaboración de trabajos, participación en concursos de redacción. ✍ Posibilidad de realizar exámenes orales (sobre todo recuperaciones). ✍ Preguntas en clase, que requieran explicaciones aportadas por el alumnado. ✍ Elaboración de actividades por parte del alumnado (en ellas deberán explicar a sus compañeros como se realizan, además de corregir las mismas). ✍ Dirección de la clase en determinados momentos. ✍ Conocimiento y empleo durante las sesiones de una terminología propia del ámbito del deporte y la actividad física. ✍ Exigir esquemas de los apuntes que componen cada unidad didáctica. ✍ ...
<p>Competencia Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Utilización de simbología propia del deporte. ✍ Realización de representaciones de diferentes deportes. ✍ Estudio estadístico de los resultados de los test de condición física en los cursos superiores. ✍ Realización de diversas formulas matemáticas para el cálculo de distintos valores importantes en la planificación de actividades físicas (F_c max. % de intensidad,...) ✍ Cálculo de la Frecuencia Cardiaca. ✍ Test de valoración de la Condición Física. ✍ Cálculos necesarios para "Orientación". ✍ Cálculo de calorías. ✍ ...
<p>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Dado el enfoque que se ha mantenido a lo largo de la programación que da lugar que se tiene hacia la rama de la actividad física salud, es decir pretendemos que nuestros alumnos adquieran ciertos hábitos que les permitan desarrollar actividades, en el futuro, que vayan orientadas hacia la mejora de su condición física salud, para una mayor calidad de vida (unido todo ello a orientaciones sobre higiene y alimentación, los otros dos grandes pilares de esta calidad de vida).

	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Además se englobarán actividades que permitirán un mayor conocimiento sobre las instalaciones disponibles en la localidad para la práctica de actividad física, así como de diversos lugares para la práctica de actividades medioambientales (fundamentalmente a través de las actividades en el medio natural) y normas para su conservación y aprovechamiento. ✍ Organizar salidas al medio natural concienciándose de acciones que pueden agredir al impacto medioambiental del entorno. ✍ ...
<p>Tratamiento de la información y competencia digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Realización de trabajos en soporte informático. ✍ Creación de presentaciones para exponer trabajos sobre distintas temáticas: nutrición, sociedad y deporte,... ✍ Empleo de hojas de cálculo para la elaboración de análisis estadísticos y gráficas. ✍ Utilización de diferentes páginas web para la búsqueda o exposición de información. ✍ ...
<p>Competencia social y ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Nuestras sesiones tienen en común bases fundamentales las formas jugadas, las cuales suponen un importante medio socializador, estos juegos se orientarán en todo momento para favorecer la cooperación, aceptación de las diferencias, el trabajo en equipo, la igualdad entre sexos, etc. Además se potenciará el empleo de la competición pero no como un elemento discriminador, sino todo lo contrario, favoreciendo la superación personal y la necesidad de colaborar con otros compañeros en la consecución de objetivos comunes. Dentro de estas actividades se exigirá el cumplimiento de las normas, que en muchos de los casos pueden ser consensuadas por toda la clase. ✍ En relación a lo dicho anteriormente se potenciará el trabajo en equipo mediante la creación de grupos lo más heterogéneos posibles, integrando chicos/as con distintos niveles, pero cuya participación y colaboración se hace indispensable a la hora de conseguir los objetivos planteados. ✍ Actividades organizadas por el alumnado, como es el caso de las ligas internas de recreo (no se permite practicar el deporte con compañeros de otras clases, respetando las normas creadas por un grupo de alumnos/as,...) ✍ ...
<p>Competencia cultural y artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Elaboración de trabajos sobre juegos de la localidad, Andalucía, España y el mundo. Con su posterior realización en las clases. ✍ Danzas del mundo: conocimiento y práctica. ✍ Exponer a los alumnos la importancia del deporte dentro de la cultura, a través de introducciones históricas, repercusión de las manifestaciones deportivas en las sociedades,... ✍ Todo el trabajo del bloque de contenidos de expresión corporal nos ayuda a profundizar en el ámbito artístico de la educación física, pero no solo mediante estos contenidos, sino que intentaremos acercar estas manifestaciones a través del resto, un ejemplo de contenidos sería la gimnasia deportiva, los malabares, las habilidades técnicas de los distintos deportes colectivos,... ✍ Debates y pequeños trabajos sobre las repercusiones sociales de las actuaciones de deportistas de élite, violencia deportiva y demás aspectos relevantes que surjan en el panorama deportivo a lo largo del año (doping, celebraciones, seguridad,...) ✍ ...

<p>Competencia para aprender a aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ A través de nociones básicas sobre entrenamiento se pretenderá que los alumnos sea capaces de crear sus propias planificaciones para la realización de ejercicios físicos fuera del horario lectivo y de esta etapa educativa. ✍ Se les invitará a buscar y exponer la información en contrada sobre diversos temas que surjan en las clases de educación física. ✍ En cursos superiores se les permitirá dirigir actividades y posteriormente se realizará una puesta común de las sensaciones propias y del grupo en general. ✍ ...
<p>Autonomía e iniciativa personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Al igual que se ha comentado anteriormente, en el apartado de metodología queda clara esta intención. Ya que el ritmo de las sesiones lo va a marcar cada alumno, al adaptar los ejercicios a sus posibilidades. La planificación de actividades y la realización de las mismas por parte de ellos es otro punto a tener en cuenta, así como la proposición de actividades. ✍ ...

Tabla 2a.- Competencias básicas. Actuaciones

Debemos tener en cuenta que estas orientaciones curriculares, como todo marco normativo, son genéricas y tienen un carácter orientador. Corresponde pues al profesorado, establecer a partir de los Objetivos Generales de la Educación Física, el diseño y la temporalización de unos contenidos y unas actividades concretas que contribuyan al desarrollo real de las competencias básicas.

Si se hace un repaso a los Objetivos Generales de la Educación Física en Primaria, comprobamos como esta materia constituye un marco idóneo para el desarrollo de estas competencias básicas. De una forma implícita, al tratar de conseguir los Objetivos Generales de Educación Física, estamos contribuyendo al desarrollo de las Competencias Básicas.

En el siguiente cuadro se comprueba cómo cada uno de los Objetivos Básicos de la Educación Física contribuye al desarrollo de determinadas competencias básicas:

Objetivos generales de la Educación Física en enseñanza primaria	Competencias básicas que se desarrollan
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Competencia social y ciudadana - Autonomía e iniciativa personal
2. Apreiciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Autonomía e iniciativa personal - Competencia social y ciudadana.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Competencia para aprender a aprender. - Autonomía e iniciativa personal
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Autonomía e iniciativa personal - Competencia para aprender a aprender.
5. Realizar de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza, poniendo el énfasis en el esfuerzo.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
6. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Competencia social y ciudadana. - Autonomía e iniciativa personal
7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética creativa y autónoma, comunicando sensaciones, emociones e ideas.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia cultural y artística. - Competencia social y ciudadana - Autonomía e iniciativa personal
8. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa personal - Competencia social y ciudadana.
9. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia social y ciudadana. - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Autonomía e iniciativa personal
10. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia cultural y artística - Competencia social y ciudadana. - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
11. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Competencia social y ciudadana. - Competencia cultural y artística.
12. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego.	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de la información y competencia digital. - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia para aprender a aprender.
13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de la información y competencia digital - Competencia para aprender a aprender - Autonomía e iniciativa personal
14. Conocer y practicar juegos y deportes tradicionales y populares de la Comunitat Valenciana, con especial referencia a la pelota valenciana, como elementos para conocer su historia y costumbres	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia cultural y artística. - Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. - Competencia social y ciudadana.

Tabla 2b.- Objetivos de Educación Física y competencias a las que contribuye

A continuación se desarrollan dos competencias implicadas en nuestra investigación y que existen como tales: Competencia digital y tratamiento de la información y competencia en comunicación lingüística.

2.1.- COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

2.1.1.- Contexto Internacional

PROYECTO DESECO

La competencia digital y tratamiento de la información está relacionada fundamentalmente con algunas de las competencias clave definidas en el proyecto DeSeCo de la OCDE:

La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva: esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas en múltiples situaciones.

Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva: requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información.

La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva: el uso interactivo de la tecnología requiere del conocimiento de las nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria.

También se pueden encontrar conexiones con las competencias clave: *habilidad de relacionarse bien con otros y capacidad de cooperar.*

PROYECTO EURYDICE

En el documento *“Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria”*, se resalta la revolución provocada por las TIC en todos los ámbitos de nuestra sociedad, haciendo que el acceso universal a los ordenadores y a Internet sea una prioridad. Se reconoce que una competencia insuficiente en TIC pueden aumentar las diferencias entre ricos y pobres con respecto a la información y se afirma textualmente:

“Debido al gran volumen de información disponible en Internet, la capacidad de acceder, seleccionar y administrar datos relevantes es considerada como una competencia clave. Estar familiarizado con los ordenadores, en el sentido de hacer un uso constructivo y racional de las TIC, es la clave para una participación positiva en la sociedad de la información”.

LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

En la recomendación presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas y aprobada por el Parlamento Europeo, dentro de las ocho competencias clave se proporciona para la competencia digital la siguiente definición:

“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.

Se señala en el documento que la competencia digital conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas y la comprensión de las oportunidades que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos.

Además, se resalta que las capacidades esenciales relacionadas con esta competencia: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Se indica también que la utilización de las TSI requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.

OCDE/PISA

En el reportaje de educación publicado el 09/02/2009 en EL PAÍS. COM, que tiene por título **“La era digital llega al Informe Pisa”** y por subtítulo **“La OCDE medirá en 2009 la capacidad lectora en formatos electrónicos de los alumnos - El examen se hará con una aplicación que simula Internet”**. Se indica lo siguiente:

“El próximo mes de mayo, los chicos y chicas de 60 países de todo el mundo volverán a hacer el examen del Informe Pisa, pero con esa novedad de la prueba de lectura electrónica, que se sumará a los exámenes que se han hecho hasta ahora (matemáticas, ciencias y lectura)... No todos los países participantes en Pisa 2009 evaluarán a sus alumnos de esta nueva competencia, debido a que es bastante caro por los recursos técnicos y humanos que requiere, explica un portavoz de la OCDE. Lo harán 17 países, entre ellos, España, Francia, Corea y Japón”.

“Se trata de medir los recursos necesarios para «acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos», «algo bastante distinto a hacerlo con textos impresos», explica el director del Informe Pisa, Andreas Schleicher. Así, el objetivo de esta prueba trasciende la mera capacidad lectora, tal y como comúnmente se entiende, aunque “no es tanto sobre tecnologías, sino más bien sobre las competencias cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología”, añade Schleicher.

Además, la prueba intentará evaluar si los jóvenes son capaces de “juzgar la relevancia y la corrección de una información (algo necesario para utilizar cosas como Google o Wikipedia), a diferencia del uso de una enciclopedia, donde la información ya está ordenada y se asume que es correcta”.

Probablemente, el hecho de que se incluya en la evaluación de PISA aspectos relacionados con la competencia digital, provocará en el profesorado una reflexión acerca de las necesidades de formación y de cómo integrar el desarrollo de esta competencia en las enseñanzas de cada materia.

2.1.2.- Marco LOE

La Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital del Ministerio de Educación y Ciencia

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas las competencias básicas, permitiéndonos identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

En el artículo 3, se establece como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria: “e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”. Además, se indica en los artículos 4 y 5 que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas las materias de los cuatro cursos de la ESO.

En el anexo I, se definen las competencias básicas, como aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. También se identifican ocho competencias básicas “en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea”, es decir, se reconoce que se adapta la recomendación presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas a las características específicas del Sistema Educativo Español.

La competencia en el tratamiento de la información y competencia digital queda de la siguiente forma: “ *Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse*”.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplear las, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Se observa que se recoge la descripción, la finalidad y aspectos distintivos de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital y se pone de manifiesto, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

2.1.3.- La Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital en la Junta de Andalucía

La Junta de Andalucía (²), realiza una propuesta de competencias básicas del currículo español donde las explica de la siguiente forma:

I. Descripción.

Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Está asociada con la obtención crítica de información, es decir, búsqueda, adquisición, selección, registro y tratamiento de la misma, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acceda y el soporte que se utilice (tradicional, informático, multimedia, ciberespacio) y requiere el dominio básico de lenguajes específicos -texto, hipertexto, icónico, visual, sonoro, numérico, gráfico- y las pautas de decodificación y transferencia de los mismos.

Tener información no garantiza por sí sólo un uso adecuado de la misma, ni produce de forma automática conocimiento. Transformar información en conocimiento implica analizar, sintetizar, relacionar, hacer inferencias y deducciones, en definitiva comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, ser capaz de comunicar la información y los conocimientos adquiridos, empleando recursos expresivos que incorporen no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual supone asociarlas a los aspectos anteriormente mencionados, ya que sin su

² Ley Educativa Andaluza, , 17/2007, 10 Diciembre.

concurrancia no se entendería la sociedad de la información. Pero incluye también su uso como generadoras y transmisoras de conocimientos, al utilizarlas, por ejemplo, como herramienta de modelización de procesos matemáticos, físicos, económicos o artísticos.

Por otro lado, incrementan las posibilidades comunicativas y de interacción y añaden un factor de inmediatez a los intercambios. Su utilización refuerza la comunicación interpersonal y al trabajo cooperativo, tanto en sus vertientes sincrónicas (chats, videoconferencias) o asincrónicas (correo electrónico, blogs, foros), así como la percepción y relación con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

II. Finalidad

Esta competencia es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en actos comunicativos multidireccionales en los que quienes aprenden realizan procesos cognitivos, a partir de la interacción con fuentes diversas y variadas de información. Dominar el acceso a la información y su utilización es un aspecto básico del aprendizaje, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, al proporcionar además herramientas necesarias para aprender a aprender y aprender de forma autónoma.

Las TIC abren un inmenso campo de interacción y son un extraordinario instrumento de aprendizaje. El conocimiento de los sistemas y modo de operar de las TIC y de su uso debe capacitar al alumnado para una adecuada gestión de la información, la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la modelización de situaciones, la utilización de la comunicación en entornos colaborativos y la generación de producciones responsables y creativas. Además simplifica las rutinas y amplía los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales.

Aprender “sobre” las TIC supone alfabetizar al alumnado en su uso, aprender “de” las TIC, implica, saber aprovechar la información a que nos dan acceso y analizarla de forma crítica; aprender “con” las TIC supone, saber utilizarlas como potente herramienta de organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir nuevos fines. Por otro lado, su utilización tiene variadas y crecientes aplicaciones en otros campos del aprendizaje relacionados, por ejemplo, con el desarrollo de la creatividad o la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas adelante, además de en múltiples aspectos de la vida cotidiana y en las actividades de ocio.

Esta competencia se relaciona con otras y tiene aplicación múltiple en ámbitos. En aquella medida en que para adquirirla es fundamental utilizar el lenguaje oral y escrito, son previos ciertos aspectos de la comunicación lingüística; otro tanto puede decirse del aprender a aprender que significa, cada vez más, ser capaz de procesar información abundante y compleja.

Hay que enseñar a los alumnos a ser independientes, responsables, eficaces y reflexivos a la hora de seleccionar, elaborar y usar las fuentes de información y las herramientas de las TIC como apoyo de su trabajo.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

2.2.- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

En los últimos años ha crecido la importancia de las lenguas extranjeras en consonancia con el contexto internacional y multicultural en el que vivimos. Nuestra sociedad se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística, en la que saber comunicarse se convierte en necesidad prioritaria para el entendimiento intercultural, por una parte, y para forjar la cohesión social por otra.

Además, para desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento, se necesita que los ciudadanos puedan comprender y emplear varias lenguas.

En esta línea, se han desarrollado proyectos internacionales, entre los que destacan **Linguapax**, promovido por la UNESCO en 1987 para la enseñanza de las lenguas y literaturas extranjeras, y que aboga por la promoción de una cultura de paz gracias a la educación plurilingüe, a la protección del patrimonio lingüístico y a la ayuda al entendimiento y a la cooperación de los pueblos. De él se desprende que la escuela juega un papel esencial en la creación de un clima pacífico en las relaciones entre los individuos y entre las comunidades, y que la lengua está estrechamente ligada a los aspectos culturales de las comunidades.

Por otro lado, en el tercer principio que inspira la LOE se adquiere un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, entre los cuales se encuentra la apertura del sistema educativo al mundo exterior, lo que exige entre otras cosas, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

La asunción de esos objetivos educativos obliga a los Estados Miembros a analizar la situación de partida en relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y a establecer planes de acción concretos para su mejora.

En el **artículo 102** de la LOE se especifica que las administraciones educativas promoverán la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación.

En marzo de 2005 el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el Plan de Fomento del Plurilingüismo³, que persigue, como objetivo general, dotar a la población andaluza de las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para afrontar los nuevos retos y necesidades que se plantean en nuestra sociedad.

Entre otras medidas, el citado Plan prevé la creación de una red de centros bilingües en la enseñanza pública no universitaria, en los que se usará la lengua extranjera para la enseñanza de áreas y materias del currículo y se ampliará el número de horas dedicadas a los idiomas.

En el curso 2010/11 habrá 68 nuevos centros bilingües, con lo que el total de centros bilingües ascenderá a 762 (394 colegios y 368 institutos), de los que 693 son de inglés, 57 de francés y 12 de alemán.

Además, se están desarrollando, entre otros, los siguientes programas destinados a promover el plurilingüismo:

En relación al **alumnado**:

- De acuerdo con la nueva normativa, en vigor desde este año aunque se aplicará progresivamente, en el último año de la etapa de Educación Infantil se incluye la iniciación del alumnado en una lengua extranjera; en primero de bachillerato todo el alumnado cursará una segunda lengua extranjera, y en segundo, todos los centros ofertarán como optativa una segunda lengua extranjera.
- El programa *“Idioma y juventud”*, iniciado en el curso 2002/2003, que ha permitido hasta la fecha a un total de 26.700 alumnos de Bachillerato y de ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Inicial recibir clases de idioma durante el verano en Reino Unido, Irlanda, Malta, Francia y Alemania. Mediante Orden de 23 de noviembre de 2009 se han convocado 3.000 nuevas plazas para el año 2010.
- Dentro del programa *“Idioma y Juventud”* se incluye también el programa, destinado a alumnos/as de tercero y cuarto de ESO, de intercambio de centros escolares andaluces con centros de países de habla inglesa, francesa y alemana, para el que se convocaron 6.000

³ Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. Consejería de Educación.

plazas para el verano de 2009. Mediante Orden de 23 de noviembre de 2009, se ofertaron 3.750 plazas, correspondientes a 125 intercambios, para grupos de alumnos y alumnas de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria; y 2.250 plazas, correspondientes a 75 intercambios, para grupos de alumnos y alumnas de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial. Por lo tanto, en total, se han ofertado 9.000 plazas para 2010 en las distintas modalidades del programa “Idioma y Juventud”.

- Los campamentos de inmersión lingüística, en inglés, francés o alemán, que se desarrollan durante el verano en nuestra Comunidad, destinados a alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. Mediante Orden de 23 de noviembre de 2009⁴ se han convocado 1.880 plazas durante el verano de 2010 en estos campamentos en los que hasta ahora han participado un total de 6.753 escolares.

En relación al **profesorado**:

- Estancias formativas de inmersión lingüística durante el verano. Este programa, iniciado el curso 2005/06, ha permitido a 600 docentes estancias para mejorar su formación. Durante el verano de 2010, un total de 437 profesores de centros bilingües públicos realizarán este tipo de estancias.
- Cursos de actualización lingüística en las Escuelas Oficiales de Idiomas para el profesorado de áreas no lingüísticas que desea impartir materias de su especialidad en alguna lengua extranjera. Durante este curso están previstos 278 grupos, es decir, aproximadamente 8.340 docentes.
- Otras actividades formativas, incluida la concesión de licencias por estudios, investigación, cursos y estancias en el extranjero, cuya convocatoria para el curso 2010/11 está regulada por Resolución de 15 de febrero de 2010.
- Profesorado de otros países. Mediante Decreto 302/2010⁵, de 1 de junio, se ha regulado, de acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación

⁴ ORDEN de 23 de noviembre de 2009, por la que se convoca el programa educativo Campamentos de Inmersión Lingüística» para el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria durante el verano de 2010.

⁵ DECRETO 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes.

de Andalucía, la posibilidad de incorporar profesorado de otros países a los centros docentes públicos de nuestra comunidad para impartir docencia en la enseñanza de idiomas extranjeros, impartir materias no lingüísticas en idiomas extranjeros o realizar prácticas de conversación

Por último, la Junta de Andalucía realiza una propuesta de competencias básicas del currículo español donde las explica de la siguiente forma:

I. Descripción

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

Escuchar, hablar y conversar supone ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a esa situación de comunicación.

Leer y escribir incluye las habilidades que permiten a partir de distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información y ser competente a la hora de comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas.

La meta es comprender y saber comunicar. Son saberes prácticos que han de apoyarse en conocimientos reflexivos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican el desarrollo de la capacidad para tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Por ello esta competencia requiere conocer las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada, para expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales.

En la comunicación en lenguas extranjeras, el desarrollo de esta competencia debe proporcionar destrezas básicas como la habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de

situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana; para leer y comprender textos escritos con progresiva especialización acerca de temas variados y la habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines que, en lenguas extranjeras, se hará en una variedad limitada de situaciones.

II. Finalidad

Los estudiantes han de aprender a verbalizar los conceptos, a explicitar una idea, a redactar un escrito o a exponer un argumento. La lengua es el principal instrumento para organizar nuestro pensamiento, para aprender nuevos contenidos, para integrar lo que estamos aprendiendo en nuestra estructura cognitiva, para explicar algo y para explicárnoslo a nosotros mismos. Su uso cada vez más eficaz, permitirá transmitir pensamientos y emociones, vivencias, ideas y opiniones, y también formarse juicios, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión a las producciones y disfrutar escuchando, leyendo o compartiendo aprendizajes de forma oral o escrita.

La contribución de la competencia lingüística a la construcción personal de saberes es fundamental. El lenguaje es el instrumento de aprendizaje por excelencia, de construcción y comunicación del conocimiento, ayuda a representar la realidad, a organizar el propio pensamiento y a aprender. Por ello, la deficiencia en la adquisición de esta competencia, tiene consecuencias en el aprendizaje, en la conformación de los conocimientos del resto de las áreas y lo que es más importante, en el desarrollo del pensamiento mismo.

Adquirir esta competencia supone aprender lengua cuando se usa en situaciones y contextos de comunicación diversos, en la medida en que los procedimientos se aprenden cuando se usan y cuando se reflexiona sobre ellos.

Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

3.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

“El ser verdadero», es decir, las Ideas, poseen la máxima dignidad y son por ello eminentemente valiosas; decir que algo es y que algo vale es, pues, en este caso decir aproximadamente lo mismo.
PLATÓN.

En términos generales los conceptos de ética y moral significan lo mismo, pues ambos términos proceden de palabras con raíces similares. Sin embargo, algunos autores (Collado, 2005; Marín, 2007; Torres Campos, 2008; Figueras, 2008; Posadas, 2009), establecen cierta diferencia entre ambos conceptos. En este caso, tal diferencia podría explicarse de la siguiente manera:

- **Moral:** Es el conjunto de principios, costumbres, valores y normas de conducta, adquiridos y asimilados del medio (hogar, escuela, iglesia, comunidad). Su asimilación y práctica no depende de una actitud plenamente consciente o racional, sino principalmente, de un sentimiento de respeto a la autoridad moral de la que provienen.
- **Ética:** Es el conjunto de principios, valores, costumbres y normas de conducta, adquiridos, asimilados y practicados de un modo estrictamente racional o consciente. Corresponde al ejercicio libre y consciente de la razón para justificar nuestros actos desde el punto de vista del bien y del mal.

Visto de esta manera, podemos decir que la moral es particular y subjetiva, mientras que la ética es universal y objetiva, porque se basa en principios racionales, que trascienden los hábitos y las costumbres particulares. Por ello, si bien pueden existir diversas “*morales*” o costumbres morales, sólo hay una ética, de la misma manera que una sola es la humanidad y una sola la razón humana. Desde luego, de esta ética general, conformada por principios racionales de validez universal, pueden derivarse normas específicas de conducta y conformarse así “*éticas especiales*”, por ejemplo: la ética profesional, la ética médica, la ética social”.

Findlay (1970), hace notar que Urban fue el primero en usar “*axiología*” para traducir la expresión alemana Werttheorie (“teoría del valor”) que el

economista Von Neumann había introducido en economía, como “teoría del valor económico”, y que Ehrenfels y Meinong, entre otros, habían tratado como teoría general de todos los valores. Formado a base del término griego (...), el vocablo 'axiología' es usado a veces como equivalente a 'teoría de los valores' (incluyendo los llamados “desvalores” o “valores negativos”). Se usa más particularmente en relación con valores éticos y estéticos. La “ética axiológica” es la fundada en la teoría de los valores, tal como ha sido desarrollada por Scheler y Nicolai Hartmann, con los precedentes de Ehrenfels, Meinong y, sobre todo, Brentano.

El concepto de valor se ha usado con frecuencia en un sentido moral; mejor dicho, se ha usado con frecuencia el término “valor” con la calificación de “moral”. Tal sucede en Kant cuando habla, en *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, de un “valor moral” y, más exactamente, de un “valor auténticamente moral” (echt moralischer Wert).

3.1.- LOS VALORES

3.1.1.- Conceptualizando el término valor

El término valor es de carácter polisémico. A lo largo de la historia del pensamiento occidental moderno y contemporáneo ha sido definido de distintos modos y no siempre parejos. Se debe recordar que el primer filósofo que pone en circulación esta palabra y que se refiere a la transformación de todos los valores occidentales es Friederich Nietzsche en su obra la Genealogía de la moral. Después de él, Max Scheler construye su ética material de los valores y después de él autores como Dietrich von Hildebrand y otros. En sentido estricto se puede definir el valor como un horizonte de sentido, como algo que no se posee, pero que se aspira tener, como un ideal, como el centro de gravedad de la vida humana.

Cuando hablamos de valor, generalmente nos referimos a las cosas materiales, espirituales, instituciones, profesiones, derechos civiles, etc., que permiten al ser humano realizarse de alguna manera. El valor es, entonces, una propiedad de las cosas o de las personas. Todo lo que es, por el simple hecho de existir, vale. Un mismo objeto (persona o cosa) puede poseer varios tipos de valores, por ejemplo, un coche puede ser útil además de bello.

Los valores son ideales que en cada momento histórico de la persona son vividos y percibidos según sus capacidades de comprensión intelectual. La educación en valores no tiene término final, porque los valores, en sí mismos,

jamás son totalmente poseídos por el educando, sino que siempre pueden ser vividos y expresados con más intensidad. La asunción de la paciencia, de la solidaridad o de la compasión puede adquirir niveles de profundidad superior en función del grado de implicación de la persona en dicho proceso.

En el cuadro que sigue, Posadas (2009: 74) resume una serie de definiciones de valores, que nos clarifican y orientan nuestro trabajo como educadores.

Autor/a	Concepto de Valor
Fronzizi (1977: 193)	<i>“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”.</i>
Marín Ibáñez (1977: 70),	<i>“Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”.</i>
Prieto Figueroa (1984:186)	<i>“Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades.”</i>
Vander Zaden (1990)	<i>“Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional que emplean para juzgar las conductas”.</i>
Bolívar Botia (1992: 96),	<i>“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”.</i>
Vásquez (1999: 3)	<i>“Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social”.</i>
Quintana, J. M^a. (1996)	<i>“Cualidad que tiene un objeto por el hecho de interesar a un sujeto, en tanto que es apto para satisfacer necesidades de éste.”</i>
Gutiérrez Sanmartín (2003)	<i>“Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa”.</i>
Real Academia de la Lengua Española (2004)	<i>“La cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto”.</i>

Tabla 3.1.1.- Conceptualizando el término valor

Consideramos también importante tener en cuenta los siguientes aspectos de los valores, extraídos del *Proyecto Vivir la Ética*, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004):

- Por la palabra valor aquí se entiende lo que debe ser, sea o no sea...
- Un valor es una tarea nunca acabada del todo, nunca perfecta en el sentido latino de esta palabra.
- El deber-ser del valor se percibe con más nitidez cuando no es.
- Si el valor es, no hay que confundir su realización, lo ontológico de mi acción con el deber-ser, el valor que aparece en dicha acción (lo axiológico de mi acción).

3.1.2.- Caracterizando a los valores

En la propuesta de Scheler, seguida por Ortega (1989), los valores tienen tres características principales: polaridad, materia y rango. La *polaridad* es la propiedad de todos los valores de ser positivos o negativos; la *materia* es el sentido, el tipo de valor (aspecto que permitirá distinguir consideraciones materiales y formales sobre los valores); y el *rango* u orden es la ordenación jerárquica que se puede reconocer entre las grandes clases de valores.

Gordillo (2000), entiende que la humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales establece determinadas características de los valores, tales como su jerarquía (que trataremos en el punto siguiente), alguno de estos criterios son los siguientes:

- 1.- *Durabilidad: Los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores más permanentes en el tiempo que otros. Ejemplo, el placer es más fugaz que la verdad.*
- 2.- *Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.*
- 3.- *Flexibilidad: Los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.*
- 4.- *Satisfacción: Los valores generan satisfacción en las personas que los practican.*
- 5.- *Polaridad. Todo valor se presenta en sentido positivo o negativo, es decir, todo valor conlleva su contravalor.*
- 6.- *Jerarquía: Hay valores que son considerados superiores o universales (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades vitales o básicas). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de la persona.*
- 7.- *Trascendencia: Los valores trascienden del plano concreto, dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.*
- 8.- *Dinamismo: Los valores se transforman con las épocas.*

9.- *Aplicabilidad: Los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.*

10.- *Complejidad. Los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.*

Los valores, son consi derados creencias duraderas donde *un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta*. Normalmente un valor es compartido por la sociedad, pero también existen valores individuales, pudiendo valorsarse aspectos que sus conciudadanos consideran carentes de valor. Según esta definición, un valor es siempre deseable. Algunos autores (Collado, 2005; Marín, 2007, Torres Campos, 2008; Posadas, 2009) lo afirman, pero es cuestionable, debido a que el proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, está provocando un cambio respecto a la forma en que se produce la socialización, y así adquiere más importancia la situación concreta y se adquiere una mayor autonomía frente a las instituciones que tradicionalmente han sido las socializadoras y, por ende, las transmisoras de hábitos, costumbres, actitudes, creencias,... Entonces, al menos parte de la sociedad, y sus instituciones, valorarán de forma diferente las mismas conductas, creencias,... Por lo que un modo de conducta puede ser preferido o no al opuesto modo de actuar.

3.1.3.- Jerarquía de valores

Todos los valores “*valen*”, pero no todos valen lo mismo ni son siempre compatibles entre sí. Por ello es posible jerarquizarlos según el orden de preferencia de los mismos. Todas las teorías sobre valores han hecho su propuesta de categorización de los mismos, que son muy variadas. De hecho este es uno de los problemas propios de la axiología.

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 (Gutiérrez Sanmartín, 2003: 37).

Para Scheler, los valores mantienen una relación jerárquica a priori. La superioridad de un valor sobre otro, es captada por medio del preferir, que es

un acto especial de conocimiento. Preferir no es juzgar; el juicio axiológico descansa en un preferir que le antecede. Por otra parte, no hay que confundir "preferir" con "elegir". El "elegir" es una tendencia que se supone ya el conocimiento de la superioridad del valor. El "preferir", en cambio, se realiza sin ningún tender, elegir ni querer.

Patiño (1994), recoge los cinco criterios, establecidos por Scheler, en una tabla jerárquica de valores, que es como sigue:

- En el nivel más bajo, están los valores de "lo agradable" y "lo desagradable" a los que corresponden los estados afectivos del placer y el dolor sensibles.
- En segundo término, están los valores vitales, que representan una modalidad axiológica independiente e irreductible a lo agradable y lo desagradable.
- El reino de los valores espirituales constituye la tercera modalidad axiológica. Ante ellos deben sacrificarse tanto los valores vitales como los de lo agradable. Entre los valores espirituales, podemos distinguir;
 - a) Los valores de lo "bello" y de lo "feo" y los demás valores puramente estéticos;
 - b) Los valores de lo "justo" y de lo "injusto" que son independientes de cualquier legislación creada por una sociedad, por lo que no hay que confundirlos con "lo recto" y lo "no recto" del orden legal;
 - c) Los valores del "conocimiento puro de la verdad", tal como pretende realizarlos la filosofía, en contraposición con la ciencia positiva que aspira al conocimiento con el fin de dominar a la naturaleza.
- Por encima de los valores espirituales está la última modalidad de los valores, la de lo santo y lo profano. Como los valores en general son independientes de los bienes y de todas las formas históricas, se comprende que Scheler reclame para los valores religiosos completa independencia frente a lo que ha valido como santo a lo largo de la historia. Los estados correspondientes a los valores religiosos son los de éxtasis y desesperación, que miden la proximidad o el alejamiento de lo santo.

3.1.4.- Clasificando los valores

Marín Ibáñez (1984), 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.*

Herrera (1998) realiza su clasificación, considerado, que hay:

- *Valores Morales: Perfeccionan al hombre en sí mismo, en su esencia como persona. Por ejemplo: justicia, templanza, fortaleza, prudencia.*
- *Valores Sociales: Perfeccionan al hombre en su relación con los demás. Por ejemplo: amabilidad, honestidad, servicio, solidaridad, patriotismo.*
- *Valores Intelectuales: Perfeccionan al hombre en su aspecto, razón, intelecto, memoria. Ejemplo: ciencia, conocimiento, sabiduría. Dentro de esta clase. Podemos mencionar los relacionados con el arte.*
- *Valores Técnicos: Perfeccionan al hombre ayudando a tener mejores condiciones de vida. Por ejemplo: estudio, organización, trabajo, creatividad.*
- *Valores Vitales: Perfeccionan al hombre en su aspecto fisiológico. Por ejemplo: agilidad, fuerza, salud, deporte, placer, ejercicio.*

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla (2000: 66 y ss.) 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.

- *Valores corporales.*
- *Valores intelectuales.*
- *Valores afectivos.*
- *Valores estéticos.*
- *Valores individuales.*
- *Valores morales.*
- *Valores sociales*
- *Valores ecológicos.*
- *Valores instrumentales*
- *Valores trascendentes o religiosos.*

Los valores morales comparten las características de los valores en general; pero tienen además las suyas propias: son valores que atañen a la acción humana en tanto que moral. Se diferencian de los demás porque se refieren a la persona en su globalidad y en su unidad; afectan a la persona en cuanto ingeniero, consumidor, ciudadano, por ejemplo: y apuntan directamente a la dignidad del ser humano, a su realización plena como tal y a sus derechos fundamentales (Kolbert, 1984).

Hay dos valores morales que se consideran fundamentales para la educación del ser humano: el valor del respeto y el valor de la responsabilidad. De estos valores dice Kolbert (1984), se derivan los demás. Por su parte Peters (1987) realiza unos planteamientos que tratan de superar el elevado formalismo de las teorías cognitivo evolutivas, otorgando mayor contenido a la educación en valores. Así propugna que en las primeras edades del desarrollo, cuando la capacidad de razonamiento lógico y abstracto está en proceso de formación, se debe enseñar a los niños a observar y cumplir ciertas normas. Es decir, que se debe hacer que adopten guías concretas de conducta consensuadas. Esta educación será la base que permitirá alcanzar posteriormente un pensamiento y una actuación fundamentada en principios abstractos. No obstante, aunque resulta válido afirmar que los valores morales tienen relación con el resto de valores (útiles, vitales, estéticos, científicos), sólo los seres humanos pueden realizar el valor moral (Collado, 2005; Torres Campos, 2008; Posadas, 2009).

En el ámbito educativo, podemos considerar que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores, en general, pues ésta trata de un ámbito conceptual más amplio, al abarcar también, además de los valores morales, los valores estéticos, los religiosos, cívicos, vitales, científicos o jurídicos.

3.1.5.- Los Valores Universales

Con frecuencia, señala Marín Ibáñez (1984), 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, el perfeccionamiento de las estructuras sociales y el perfeccionamiento de las estructuras actuales y para las cual es cada grupo aporta sus particular soluciones. La libertad y el respeto a la ley, la justicia y la solidaridad, el progreso socioeconómico y el perfeccionamiento de las instituciones, donde 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 deben inspirar las conductas de todos y cuyas soluciones concretas corresponden a otros ámbitos (Collado, 2005).

Trilla Bernet (1992), considera que existen unos valores universales que son compartidos por todos, y serían aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad), se aceptan de forma generalizada como deseables. Son valores apoyados en conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza. También se incluyen aquí las grandes declaraciones de principios o derechos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los grandes principios de las Constituciones de los Estados, los que se rigen por las reglas del juego del sistema democrático (tolerancia, respeto al pluralismo, participación responsable, renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.)

Abundando en esta línea de valores universalmente reconocidos y en cuanto afectan a la educación, hay que significar que la organización de las Naciones Unidas en la mencionada *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948)⁶, ha dado lugar a otra serie de Declaraciones Universales que

⁶ El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo texto completo figura en las páginas siguientes. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios. La libertad de palabra y de la libertad de creencias;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose

la comple menten, tales como la Declaración sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963)⁷, la Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer (1967)⁸; la Declaración de los derechos del niño (1959)⁹, entre otras.

La experiencia individual y colectiva muestra la necesidad de establecer un consenso buscando unos valores generales, que si no alcanzan la estricta universalidad, al menos en su reconocimiento si tienen una universalidad moral como acontece en todas las dimensiones de las ciencias humanas.

constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

⁷ Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1963

1. Afirma solemnemente la necesidad de eliminar rápidamente, en todas las partes del mundo, la Proclamación

Artículo 1: La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos.

⁸ Proclamada por la Asamblea de Naciones Unidas, 7 de noviembre de 1967

Artículo 1: La discriminación contra la mujer, por cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre, es fundamentalmente injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana.

⁹ Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño, a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en el bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

Principio 1: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

3.2.- LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3.2.1.- Aproximación a un concepto de actitud

El concepto de actitud surge del intento de explicar las regularidades observadas en el comportamiento de personas individuales. Unos tienden a adoptar como propias los comportamientos del grupo mientras que la tendencia de otros es hacia su clase social.

La Real Academia de la Lengua Española (2004), considera en general a la actitud como la predisposición a obrar, percibir, pensar y sentir en relación a otras personas.

Se puede considerar que toda actitud implica una motivación que orienta la acción, un proceso de conocimiento y valoración, y una forma de conducta hacia algo o alguien (Velázquez Buendía, 1996).

La LOGSE (1990), las considera como “*una disposición interna a valorar favorablemente o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia*”.

Algunas de las principales apreciaciones y definiciones dadas al concepto de actitud que han sido variadas y distintas son recogidas por Hernández Mendo, y Morales Sánchez (2000),

Krech y Krutchfield (1948) es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales.

Secord y Backman (1964) son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno.

Jones y Gerar (1967) es la resultante de la combinación de una creencia y un valor importante.

Rokeach (1968) es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder.

Prat Grau y Soler Prat (2003), recogen a su vez otras definiciones de actitudes, destacando:

- ❖ *Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver). Bolívar (1992:92).*
- ❖ *Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o*

situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación. Sarabia,(1992:136).

- ❖ *Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse favorable o desfavorablemente, ante situaciones vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos. Lucini, (1992:38).*

Basándose en diversas definiciones de actitudes, Rodríguez (1999) definió la actitud como *“una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”*. Las actitudes son consideradas variables intercurrentes, al no ser observables directamente pero sujetas a inferencias observables (Collado, 2005).

3.2.2.- Características de las Actitudes

Alcántara (1992) citado por Gutiérrez Sanmartín (2003), considera como características más significativas de las actitudes las siguientes:

- a) Son adquiridas, el resultado de la historia de cada persona.
- b) Son estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas ya que tienen posibilidad de crecer, arraigarse, deteriorarse e incluso perderse.
- c) Son raíz de conducta, las precursoras de nuestro comportamiento.
- d) Son procesos cognitivos y su raíz es cognitiva.
- e) Conllevan procesos afectivos.
- f) Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.
- g) Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos.

De las características expresadas anteriormente atribuidas a la actitud, se deduce que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren a través del proceso de educación y socialización, y que por lo tanto pueden ser modificadas, aunque se trata de disposiciones relativamente estables.

3.2.3.- Funciones de las Actitudes

La actitud, al no identificarse inmediatamente con la acción exterior, no se ha de interpretar en un solo sentido (el que se encuentra en el gesto del comportamiento). Toda actitud es ambivalente, dice y no dice, cubre y descubre. Lo primero que ha de hacerse frente a una actitud es preguntarse el porqué de la misma.

Evidentemente, las diferentes funciones de las actitudes pueden coexistir en una misma actitud. Nosotros las examinamos separadamente por motivos de claridad. Nos referimos en particular a la clasificación propuesta por McGuire (1969), Katz y Rokeach (1968). Según estos autores existen cuatro posibles funciones de las actitudes:

1) *Función utilitaria*

Se asume una actitud en cuanto sirve para una utilidad personal, sea mediata o inmediata, en vista de una recompensa (ventaja) a obtener o de un castigo (peligro) a evitar. Tal utilidad está ligada a las propias necesidades, pero puede ser buscada sin que tal relación sea conscientemente pretendida por el agente. Esta función nos recuerda el hecho de que todos tendemos a maximizar las recompensas y a minimizar los castigos del mundo externo. El niño desarrolla actitudes favorables hacia los objetos que lo gratifican y actitudes desfavorables hacia los objetos que lo castigan. En síntesis, la función utilitaria sirve:

- a) para obtener una recompensa; o bien,
- b) para evitar algo no deseado.

Un ejemplo de a) es la actitud de un trabajador que da su voto a un partido político, no porque cree en la ideología, sino como sumisión a las reglas del grupo para evitar la consecuencia desagradable de ser marginado.

2) *Función defensiva del yo:*

Si la primera función nos permitía establecer una relación aceptable con los demás, ésta nos permite tener una relación aceptable con nosotros mismos. Más que adaptarnos a los demás, muchas veces el verdadero problema es adaptarnos a nosotros mismos, especialmente cuando experimentamos impulsos inaceptables. Como la función precedente nos protegía de los castigos que vienen del exterior, así la función defensiva del yo nos protege de las amenazas que nos vienen de nuestro interior: se asume una actitud con la finalidad de salvar la estima de sí, protegiéndola de amenazas conscientes o subconscientemente advertidas. La persona se defiende de reconocer la verdad sobre sí misma: aquí la necesidad fundamental es la de salvar a toda costa la imagen positiva que tenemos de nosotros mismos: con tal objeto son puestos en acción los mecanismos de defensa que veremos más adelante.

Las actitudes defensivas del yo son diferentes de las utilitarias, sea por el objetivo que se proponen, sea por las modalidades con que se forman. El

objetivo de la actitud utilitaria es de naturaleza social: protegerse de los demás, vistos como los que detentan el poder. El objetivo de las actitudes defensivas del yo es más intrapsíquico: el hombre se esconde de sí mismo. Las actitudes defensivas del yo se forman enseguida de los impulsos internos que son inaceptables a la persona; derivan de conflictos emotivos y el objeto externo es elegido por conveniencia; si no existe alguno, la persona lo crea con tal de salvarse. En cambio las actitudes utilitarias se forman en base a la naturaleza del objeto de la actitud: el objeto no es ocasional o ficticio, sino que está ligado a la recompensa o castigo. El estudiante que quiere buenas calificaciones (objeto de la actitud) porque busca ser admitido en una buena universidad, tiene una actitud utilitaria; el estudiante que quiere buenas calificaciones para asegurarse que vale como hombre, tiene una actitud defensiva de l yo: las calificaciones sólo son un pretexto ocasional (Posadas, 2009; Gámez, 2010).

Con la función defensiva del yo, la persona pretenderá cancelar una inmadurez que no quiere admitir en sí, asumiendo por ejemplo un comportamiento exactamente contrario. Es el caso del dependiente afectivo que multiplica los gestos de donación de sí: puede ser la disimulación de la necesidad de recibir afecto, un modo para no decirse a sí mismo que es afectivamente inmaduro y una forma diferente y aceptable para obtener afecto. El defecto no está en el comportamiento exterior, sino en la incapacidad de decirse la verdad y en la sutil búsqueda de sí mismo, la cual motiva tal comportamiento.

O bien, el caso de la persona insegura que, para no admitir su inseguridad, ostenta una seguridad permanente fuera de toda duda, a veces es al límite de la obstinación y de la despreocupación. Fatalmente estas actitudes defensivas son siempre artificiosas y exageradas y a la larga no convencen a nadie.

3) *Función expresiva:*

Más allá de la búsqueda utilitaria y defensiva, la actitud puede llegar a ser un medio para vivir mejor y expresar progresivamente los valores en los cuales la persona cree y que constituyen los ideales de su existencia. Aquí nos situamos en un plano sustancialmente diferente respecto a las otras dos funciones: hay en la base una situación de verdad interior y exterior, de correspondencia entre gesto e intención. El comportamiento llega a ser un modo para afirmar y realizar con mayor plenitud las propias convicciones. De hecho, tendremos una persona que si realiza un gesto es porque cree en lo que hace, sin tener segundos fines utilitarios o defensivos. Por consiguiente, no

todos los comportamientos tienen la función negativa de reducir la tensión. La persona también puede obtener satisfacción por la expresión de actitudes que reflejan lo que le es más querido. En este caso, la satisfacción no viene dada en términos de reconocimiento social, sino que consiste en confirmar aquella imagen de persona que pretende ser: pero se trata de una «ventaja» que va más allá de la confirmación de la propia imagen (Posadas, 2009; Gámez, 2010).

4) *Función de conocimiento:*

La persona adopta una actitud con el fin de tener una comprensión estructurada (y frecuentemente simplificada) de sí misma y del mundo. Todos tienen necesidad de esquemas de referencia para comprender la realidad y tales actitudes, de componente prevalentemente intelectual, determinan la formación de categorías y generalizaciones que simplifican la complejidad del mundo y ofrecen una guía (es decir, esquemas cognoscitivos y de comportamientos) para afrontar adecuadamente la realidad. La actitud es como una teoría empírica e informal basada en aquello que la persona ha observado directamente y en lo que los demás le han dicho. No podemos recomenzar a analizarlo todo desde el inicio cada vez que nos sucede algo. Tenemos necesidad de un cuadro interpretativo o esquema de referencia que nos permita encuadrar más rápidamente lo que sucede. Nos construimos un conjunto de opiniones y estereotipos culturales con los cuales afrontar de inmediato y velozmente la realidad. Las actitudes de conocimiento son para el hombre de la calle, lo que la teoría es para el científico. El término conocimiento, por consiguiente, no es entendido como sinónimo de saber universal, sino como exigencia fundamental de comprender qué es lo que sucede (Posadas, 2009; Gámez, 2010).

Las cuatro funciones hasta aquí descritas, no se excluyen entre sí. Más aún, la misma actitud puede servir a varias funciones, como está indicado en los ejemplos del inicio de este tema. Las cuatro funciones pueden sobreponerse ya que difícilmente la acción es expresión de una sola tendencia, sino que generalmente es el resultado de una multiplicidad de motivaciones más o menos nobles. Pero también es igualmente cierto que una de ellas tiende a emerger sobre las demás, dando a nuestro actuar una motivación prevalente y a la propia vida una orientación en función de las necesidades o de los valores. En las varias predisposiciones a responder existen también funciones utilitarias y defensivas del yo; esto no quita autenticidad a nuestras acciones, más con dos condiciones: que no prevalezcan sobre las funciones más genuinas de conocimiento y expresión de los valores, y que no sean

conscientemente buscadas. En este caso, no son ellas la razón principal o exclusiva del actuar, sino que constituyen, al máximo, una ventaja secundaria no buscada ni querida: el gesto permanece genuino, aunque menos eficaz; en el caso contrario constituiría un encubrimiento de alguna otra cosa.

3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes

Rodríguez (1999), Collado (2005) y Gámez (2010), distinguen tres componentes de las actitudes:

- **Componente cognoscitivo:** para que exista una actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. En este caso se habla de modelos actitudinales de expectativa por valor, sobre todo en referencia a los estudios de Fishbein y Ajzen. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.
- **Componente afectivo:** es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones (que se caracterizan por su componente cognoscitivo).
- **Componente conductual:** es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Sobre este componente y la relación entre actitud-conducta, y las variables que están interviniendo, girará nuestra investigación (Torres Campos, 2008; Gutiérrez Ponce, 2010; Gámez, 2010)

Resumiendo podemos decir, que las actitudes sociales están compuestas por variables interrecurrentes, formadas por tres elementos a saber:

- El componente cognoscitivo.
- El componente afectivo.
- El componente relativo a la conducta.

- Cambios en el componente cognoscitivo: para que exista una actitud hacia un objeto determinado es necesario que exista también alguna

representación cognoscitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognoscitivas (el conocimiento, la manera de encarar al objeto, etc.) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud.

- Cambio del componente afectivo: es el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social; supongamos que por una desavenencia cognoscitiva real modificamos nuestra relación afectiva con una persona. El cambio registrado en este componente nos conducirá a emitir conductas hostiles hacia la persona, así como a atribuirle una serie de defectos capaces de justificar y de hacer congruente el cambio de nuestro afecto. De igual modo si por un motivo u otro nos empieza a gustar una persona que no nos gustaba anteriormente, todo aquello que era considerado como defectos pasan a ser percibido mucho más benignamente, e incluso como virtudes.
- Cambio en el componente relativo: la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas determinadas dada determinada situación.

Por tanto podemos constatar que existe una evidencia manifiesta entre las actitudes de una persona y los comportamientos de la misma, derivados del componente conductual de las primeras. Es un hecho derivado del argumento anterior el que sea más factible medir las actitudes precisamente en base a éste componente que realizarlo en base al componente cognoscitivo o en base al componente afectivo.

Las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.

Podemos decir que una actitud es consistente cuando existe una alta coherencia entre las mismas y el comportamiento consecuente. Aunque bien es cierto que las personas tratan de ser coherentes en sus actitudes y en su comportamiento, ciertos factores pueden hacer que se produzca un comportamiento no acorde a una determinada actitud, o bien que exista un cambio de actitud. Así surge el concepto de estabilidad actitudinal,

conociéndose como la tendencia que presenta una actitud a permanecer sin modificación (Collado, 2005; Figueroa, 2008; Posadas, 2009; Gutiérrez Ponce, 2010).

3.3.- LAS NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

3.3.1.- Conceptualizando las Normas

La Real Academia Española de la Lengua (2004) en su primera acepción considera que la norma es la “ *Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc*”.

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.

Norma social es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano. La palabra moral proviene del latín *moralis*, equivalente al griego *éfhos*. Sin embargo, la traducción latina adquiere un matiz distinto de la griega y pierde parte del significado inicial. Moral quiere decir carácter o costumbre, en cuanto algo que ha sido adquirido, y ya no tiene el sentido de estructura originaria.

El sistema de normas, reglas o deberes que regula las acciones de los individuos entre sí es lo que llamamos moral. Ésta, entonces, exige el cumplimiento de aquellas normas, que se vuelven deberes morales adquiridos.

La sociedad es el origen de la moral. “ *Cada sociedad dicta las reglas que los individuos deben acatar para vivir en ella y son la defensa de la estructura social, que se vería quebrantada por el comportamiento desordenado de sus miembros cuando obedece únicamente a los intereses particulares*”. Las reglas morales representan necesidades sociales y colectivas, por lo que también son el origen del derecho, el cual aplica a la coacción y la sanción, con el fin de que se cumplan las leyes (Collado, 2005; Posadas, 2009).

La sociedad que tenemos hoy en día no es muy diferente, en lo que se refiere a normas sociales, a aquellas del periodo romántico (siglo XIX). El sistema de normas sociales relativas a los diferentes sistemas sociales y a los papeles rol según posiciones sociales y que las personas identifican y asumen, lo estudia la sociología.

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*” (LOGSE).

Prat Grau y Soler Prat (2003), 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 simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de quien la prescribe.

3.3.2.- Clasificando las Normas

En función de su origen, las normas se pueden clasificar en:

- 1.- *Normas subjetivas: Vienen dadas subjetivamente por el individuo, de acuerdo con su conciencia, aunque indirectamente siempre tengan un origen externo.*
- 2.- *Normas exteriores o sociales: Están impuestas desde fuera por algún tipo de autoridad o poder, o porque existen en un determinado grupo social. Suelen implicar alguna clase de presión social o individual que induce a cumplirla. Su incumplimiento puede conllevar sentimientos de culpabilidad o marginación en el grupo.*

Por normas sociales se entiende las leyes vigentes obligatorias para una mayoría de individuos, generalmente observadas y expresamente reconocidas o solamente supuestas por todos, que regulan la convivencia dentro de unos grupos que difieren entre sí respecto a su magnitud y a su origen. Las normas sociales pueden ser tan generales y tan amplias, que pueden aspirar a desterrar el conflicto de todos los grupos. Las normas pueden ser específicas de unas tareas o específicas de unos grupos. El derecho crea normas sociales, muchas veces incluso en contra de las costumbres reinantes, como por ejemplo, en el caso de discriminaciones o de prejuicios, y en contra de los usos de una subcultura (Marín, 2007; Gámez, 2010).

Como todas las normas, las morales imponen conductas, pero no son externas al sujeto, sino autónomas, dadas por la propia conciencia de cada uno. En general, las personas poseen una conciencia recta que les indica lo que está bien y lo que está mal, y actúan en consecuencia.

No todas las normas implican un sentido coactivo-prescriptivo; algunas pueden ser que atribuyan competencias, que se relacionen con los comportamientos o usos, o que sean de carácter técnico. Es evidente que las normas consensuadas y aceptadas por todos son las que más incidencia tienen en la vida de los alumnos.

3.4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

3.4.1.- La Educación en Valores, actitudes y normas en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)¹⁰, en su Preámbulo nos dice referente a la educación del alumnado, que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan.

Es decir, que desde la educación debemos tocar estos ámbitos que desarrollarán su personalidad además de inculcar los valores que sustentan la sociedad (responsabilidad, respeto, igualdad, etc). Además añade que *la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.*

La Ley Orgánica de Educación se sustenta en tres principios fundamentales:

- El primer principio, una educación de calidad a todos los ciudadanos y de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo.

¹⁰ LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el Preámbulo se manifiesta: Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

- El segundo principio invoca a la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso, combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido, es decir, trabajo en equipo de la comunidad educativa (profesores/as, familias, administraciones y alumnado):

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

- El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan otras actividades.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los

conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de una sociedad democrática, la vida en común, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Esfuerzo y autonomía.

Así, en la educación integral que propugna la Ley, aparece con un énfasis especial la labor de la educación como transmisora de valores:

Ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

En el Título Preliminar, Capítulo 1, Artículo 1, dentro de los **principios** que defiende dicha Ley destacar:

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Donde se defiende no sólo la transmisión, sino la puesta en práctica de valores como libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Además en los siguientes principios se apuesta por el desarrollo del esfuerzo, individual y colectivo:

*g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.*

En el principio “l” nos habla de la igualdad entre hombres y mujeres, alumnos y alumnas, y los dos siguientes sobre el valor de la cooperación, no sólo en el aula, sino desde arriba, es decir, desde el Estado y las Comunidades Autónomas:

*l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.*

p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

En el Artículo 2 se hace referencia a los **fines** del sistema educativo español y, como se puede observar en ellos, se apuesta por el respeto de los derechos y libertades.

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

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 educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En este fin, se ve reflejado el carácter democrático, flexible, dinámico y abierto que la Ley pretende de la educación, y que responde a la descentralización del sistema educativo.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

De nuevo se marca el carácter democrático y las normas básicas de convivencia que deben desarrollarse, tanto en el aula como en sociedad, y ambas reflejadas en la educación.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

Tratando con ello de fomentar tanto la responsabilidad como el esfuerzo, valores núcleo para llevar a cabo un desarrollo integral de la personalidad y la vida en sociedad.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Se entiende que sólo podemos construir una sociedad cooperadora y solidaria si la práctica y organización educativa refleja estos caracteres.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

Apostar por el aprender a aprender, desarrollando con ello su autonomía y autoestima.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Como fiel reflejo de la sociedad, educar en respeto y diversidad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

Aparece la salud y el deporte como desarrollo íntegro, para el desarrollo de hábitos intelectuales, saludables, etc, deben intervenir todos los agentes educativos, siendo el alumno/a el protagonista y viviéndolo en primera persona.

En el Capítulo II, se refleja la *organización de las enseñanzas* del sistema educativo actual , quedando estructuradas en el Artículo 3 de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.*
- b) Educación primaria.*
- c) Educación secundaria obligatoria.*
- d) Bachillerato.*
- e) Formación profesional.*
- f) Enseñanzas de idiomas.*
- g) Enseñanzas artísticas.*
- h) Enseñanzas deportivas.*
- i) Educación de personas adultas.*
- j) Enseñanza universitaria.*

3.4.2.- La Educación en Valores, actitudes y normas en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)

La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía a (LEA)¹¹ en las *Disposiciones Generales*, dentro de la Exposición de Motivos en el punto IV, nos dice la pretensión de dicha Ley:

¹¹ LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía, 2007). La Ley de Educación de Andalucía Aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Publicada en BOJA la Ley 17/ 2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 de 26/12/07. En la Exposición de Motivos, I, se indica que:

Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

En el Título Preliminar, en su artículo 4, nos expone los *principios del sistema educativo andaluz*, en los que podemos ver como se apuesta por una educación basada en la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y en la consecución por tanto de una sociedad democrática:

- a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) Equidad del sistema educativo.*
- c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.*
- g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.*
- h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.*

El artículo 27 de la Constitución Española reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental.

Por su parte, el artículo 5.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria; el artículo 10.3.2.º garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social, y el artículo 21 explicita los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en esta materia.

Asimismo, en uso de sus competencias, la Comunidad Autónoma ha promulgado la Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares; la Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios; la Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos, y la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

Dentro del artículo 5 de la Ley Andaluza de Educación, se plasman los objetivos a conseguir.

De entre ellos destacar los dos siguientes, pues nos hablan del fomento de valores tales como igualdad, compromiso, responsabilidad, cooperación, esfuerzo personal, etc. tan importantes para nuestro alumnado:

c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

d) Estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar.

En los dos siguientes objetivos se hace hincapié en el desarrollo de tanto valores como procedimientos que mejor en las prácticas educativas, las aulas, el clima, la convivencia, etc. tan necesarios en estos tiempos:

h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.

A su vez se habla de cultura de paz, como parte integral e inherente, urgente y necesaria para toda la sociedad:

j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Y en el siguiente objetivo se busca la participación activa, crítica del alumnado en cuanto a las desigualdades, como miembro activo de la sociedad a la que pertenece:

k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.

En el Título I de la presente Ley, se habla de la Comunidad Educativa, en concreto en su Capítulo I del Alumnado. En la sección 1ª, se mencionan los

derechos y deberes, destacando el artículo 6, que versa sobre “Igualdad de derechos y deberes”.

En el punto 1 de dicho artículo se comenta que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes, esclareciendo en el punto 2:

Todo el alumnado tiene el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos.

En el Título II se marcan las Enseñanzas para las que van destinadas esta Ley, comenzando por el Capítulo I, el Currículo.

Del mismo, destacar el artículo 38, donde se mencionan las **Competencias Básicas** de las Enseñanzas Obligatorias:

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

El artículo 39, está dedicado a la **Educación en Valores**.

En el punto 1 se marca la importancia en la consecución y desarrollo de aquellos elementos transversales que son la base de los derechos humanos:

1. Las actividades de las enseñanzas, en general, el desarrollo de la vida de los centros y el currículo tomarán en consideración como elementos transversales el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

En el punto 2, se hace referencia al cumplimiento, para esta educación en valores, de lo contenido en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía:

2. Asimismo, se incluirá el conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

En el punto 4, se refleja que para que esto sea efectivo, y por tanto eduquemos en valores, el currículo debe reflejarlo, es decir, en los elementos del mismo, objetivos, contenidos, actividades, etc.

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

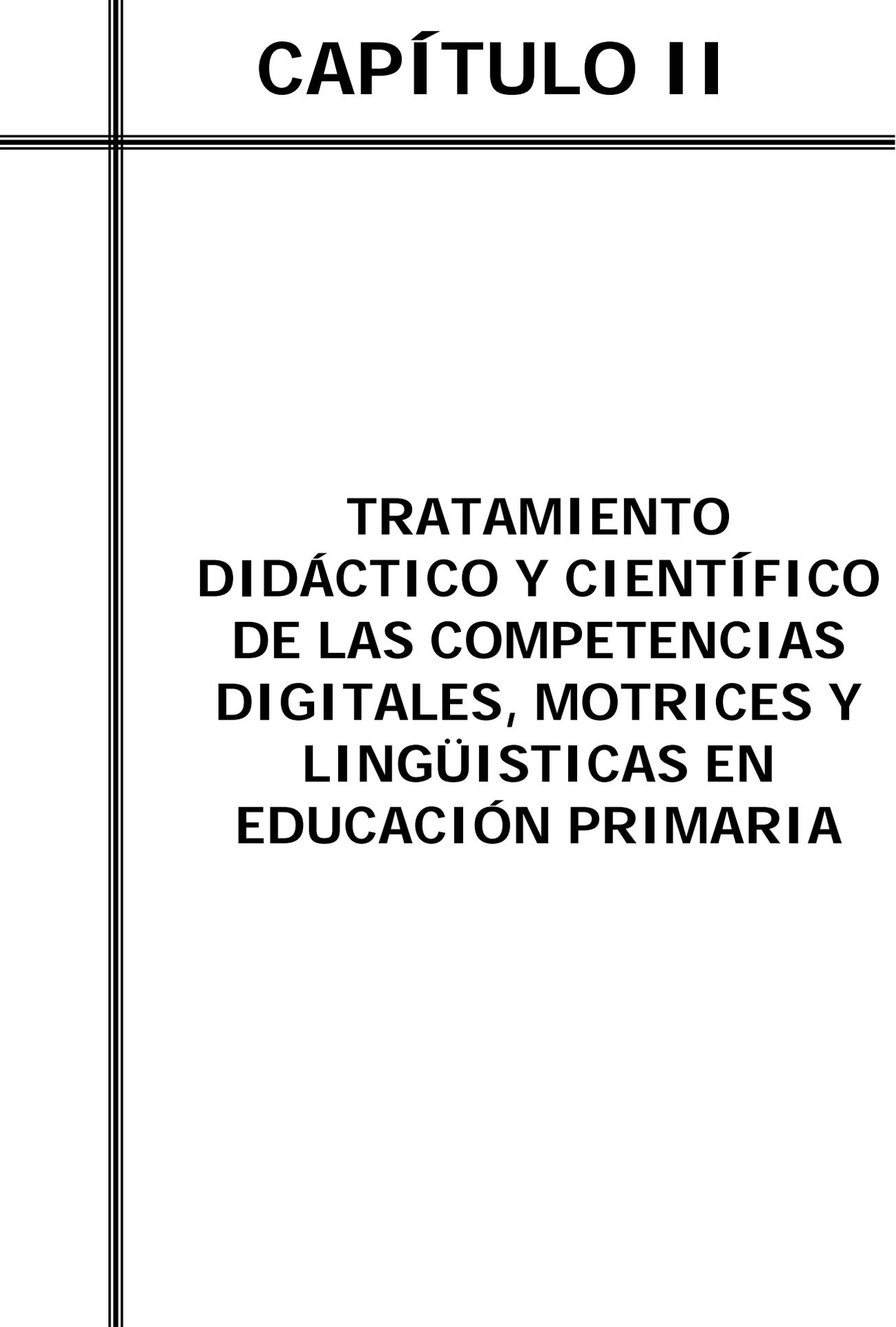
Y en el último punto se hace referencia, dentro de esta educación en valores, al consumo, la salud y el uso correcto y adecuado del tiempo libre y de ocio:

5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

En el Capítulo III de la LEA, se habla de la Educación Básica, es decir las Etapas de Educación Primaria y Secundaria. En la sección 1ª, aspectos generales, en su artículo 46, se exponen los principios generales de la educación básica, donde cabe destacar el siguiente principio que aboga por una metodología activa en estas etapas, de trabajo individual y en equipo:

La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

CAPÍTULO II



TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES, MOTRICES Y LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

TRATAMIENTO DIDÁCTICO Y CIENTÍFICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES, MOTRICES Y LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1.- TRATAMIENTO EN LA LOE

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES RELACIONADAS CON EL OBJETO DE ESTUDIO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

2.1.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.

2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.3.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS

2.4.- EFECTOS 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

2.5.- CAPACIDADES TECNOLÓGICAS DE LAS TIC POR LOS ESTUDIANTES.

2.6.- LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE CLASE, UNA DE LAS TRES BASES TECNOLÓGICAS DE LA ESCUELA DEL FUTURO.

2.7.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DIGITALES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TURISMO EN ESPAÑA.

2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES QUE UTILIZA DIFERENTES METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, EN EL PROCESO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

2.9.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Todos los profesores y profesoras desde sus respectivas materias tienen una responsabilidad compartida en esta tarea. Las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, sino a todas.
DIEGO COOLLADO, 2005

Las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias. Lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos. Porque detrás de las formulaciones científicas siempre hay unos valores articulados en fines y medios. Valores que implican procesos de conocimiento, aptitudes y opciones.

Esto significa que *el currículo, por su propia naturaleza, no es neutro*. Porque detrás de las formulaciones científicas, políticas, sociales, económicas o educativas, existe siempre una cultura que define los medios, es decir, todo lo que se refiere a las formas y los fines, es decir, todo lo que se refiere a contenidos en función de unos valores.

Son los valores articulados en fines y medios los que definen una cultura. Y esto es tan importante como que el desarrollo de los valores coincide con el de la propia conciencia.

Pero los valores no son meras ideas, sino que se articulan necesariamente en planteamientos (procesos de conocimiento), aptitudes (procesos de afectos e inclinaciones) y opciones (proceso voluntario de decisiones).

En toda selección de objetivos, contenidos y fines educativos hay un proyecto educativo y de futuro para toda la sociedad. Todo ello en lo que se refiere a los contenidos no exige grandes cambios. Lo que debe cambiar es el enfoque. Se trata de que el aprendizaje de los contenidos siga una metodología que conduzca a la adquisición de competencias. *Se trata de transformar la enseñanza en aprendizaje. En definitiva, se trata de cambiar la metodología*

docente para que los alumnos adquieran dichas competencias en la convergencia de todas las materias. Pues todos los profesores desde sus respectivas materias tienen una responsabilidad compartida en esta tarea. *Las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, sino a todas.*

1.- TRATAMIENTO EN LA LOE

“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.
LOE. Preámbulo

La LOE (¹) tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España bajo los principios de calidad para todo el alumnado, equidad que garantice la igualdad de oportunidades, reforzar la formación en valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia, etc. Entre sus elementos innovadores citar el PLAN DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, (para la resolución pacífica de los conflictos entre los jóvenes y fomentar el buen clima escolar), la incorporación de una nueva asignatura: “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS” (cuyos contenidos se basan en la constitución, los Derechos Humanos, Valores para la convivencia pacífica...) y la EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (no solo importan los contenidos, sino también el modo de aplicarlos)

Este marco moderno, ambicioso y exigente con el fracaso escolar, respeta las competencias de la comunidades autónomas e impulsa la cohesión social, intenta a su vez, simplificar el panorama educativo de las leyes educativas.

Deroga los últimos preceptos de la LG del 70 ², la LOGSE ³, la LOPEGCE⁴ y la LOCE ⁵. Pero ha mantenido el eje vertebrador de la LODE ⁶, mantiene la Ley Orgánica 5/ 2002, de 19 de julio de la Cualificación de la Formación Profesional (LOCFP).

Y la enseñanza universitaria está actualmente en trámite de reforma en el Congreso de los Diputados (la LOU ⁷). Incorporándose como novedad la

¹ Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.

² Ley General Educativa 14/70, 4 de Agosto.

³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/90, 3 de Octubre.

⁴ Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/95, 20 de Noviembre.

⁵ Ley de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de Diciembre.

⁶ Ley de Derecho a la Educación 8/85, 3 de Julio.

⁷ Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de Diciembre.

LEA⁸ y todas aquellas normativas no específicamente educativas que nos afectan (como las referidas a la igualdad de género, prevención de riesgos laborales...).

Ni mucho menos se puede obviar los Objetivos Estratégicos en relación a la educación y formación establecidos por la Unión Europea (U.E.), las recomendaciones de la OCDE y la nueva Constitución Europea, que impregnan y justifican el diseño y desarrollo curricular.

Si nos adentramos en la LOE aparece el término en más de veinte ocasiones aludiendo a diversas características y funciones.

En el **preámbulo** de la LOE se dice:

“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.

También se expone:

“Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador (...).

El currículo:

El artículo 6 define el currículo como:

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.

Principios pedagógicos:

Artículo 26, punto 2.

“En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas”.

La evaluación y la promoción:

En el artículo 20 se dice:

⁸ Ley Educativa Andaluza, 17/2007, 10 Diciembre.

“El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez (...) (...) En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo”.

En el artículo 20.2 se establece que:

“el alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”.

Según el artículo 21,

“... al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Según el artículo 29,

“... al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Y por último, en el artículo 31, determina que

“los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

2.- INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO

“La investigación social se define como el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o que permite estudiar una situación social para diagnosticar necesidades y problemas a los efectos de aplicar los conocimientos con finalidades prácticas (investigación aplicada)”.

M. ORTÍ MATA, 1994.

La investigación en educación hay que entenderla de manera general como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996)

Vielle (1989) explica el concepto afirmando que: la investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Este *“algo”* producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes.

Latapí (1981), se refiere a la Investigación como: *“El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías y sistemas”.*

Sin duda alguna, que estas formas de definir la investigación educativa no agotan las posibilidades de conceptualización de la misma, ni pueden ser consideradas como de aceptación universal; incluso podría ser objeto de debate entre quienes conciben de manera diferente la investigación educativa.

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mayor profesionalización de los docentes y destacan la capacidad investigadora de

los y las profesionales de la educación. Dichas líneas de pensamiento y acción destacan, como parte de la mencionada profesionalización, la capacidad o preparación de los docentes para la investigación como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día. Contreras, (1998); Pieron (1999); Marín (2007); Torres Campos (2008).

En referencia al ámbito específico de la investigación en Didáctica de la Educación Física, ésta debe asumir un valor instrumental de gran importancia en la formación inicial y continuada de los profesores. Carreiro da Costa (1999:11), expresa su opinión indicando que:

“En verdad se trata de una actividad muy estimulante, tanto para los formadores como para los profesores. Para los formadores, porque los invita a una reflexión crítica centrada en la comparación entre las prácticas educativas y los efectos que generan en los procesos de pensamiento y acción de los futuros profesores. Para los profesores en ejercicio, porque los conocimientos pedagógicos que genera la investigación constituyen instrumentos que les permitirán no sólo analizar la forma en que conciben y realizan su labor de enseñanza, sino además reflexionar sobre su acción, ayudándolos a pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional”

2.1.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Esta investigación presenta un programa de intervención para educar en valores, basándose en una tesis doctoral presentada por Jiménez Martín (2004), cuyo objetivo principal era el diseño y puesta en práctica de un Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la AF y el deporte con vistas a transformar positivamente sus valores y actitudes, así como a mejorar la docencia de los profesores/as de Educación Física. Posteriormente Durán y Jiménez (2005) publicaron su Propuesta de Programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte.

La investigación se realizó con 11 centros (7 aulas-taller y 4 de garantía social) del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid (PGS) en el horario lectivo correspondiente a la asignatura de Educación Física, y estaba dirigido a jóvenes de entre 14-18 años que habían sido rechazados del sistema educativo o que habían fracasado en el mismo, pero también a jóvenes desescolarizados.

La duración de estos talleres es de 2 años tanto para las Aulas-Taller como para Garantía Social, de modo que un alumno puede estar un máximo de 4 años en el programa si empezase desde Aula-Taller. Tienen matrícula abierta todo el año y las clases se desarrollan en grupos reducidos con el fin de garantizar el trato personal, existiendo un máximo de 100 alumnos por centro. La actividad físico-deportiva dentro de estos programas pertenece al área de actividades complementarias, y como tal, no es una asignatura obligatoria en estos centros. Sin embargo, actualmente, todos los centros de Garantía Social y Aulas-Taller imparten clases de Educación Física. Este Modelo supuso la creación por primera vez en España de un marco de actuación estructurado con jóvenes en riesgo, donde se estudió de forma científica a través de numerosas técnicas de investigación la eficacia de sus planteamientos.

El programa que plantean recoge así nuestra experiencia inicial en este ámbito y el desarrollo posterior del modelo gracias a la asignatura *Modelos de educación en valores a través de la actividad física y el deporte*.

Las bases teóricas en las que se fundamenta el programa tienen como fuente principal el Modelo de Donald Heilson (1995), pero adaptado a la

realidad en España, e introduciendo además estrategias pertenecientes a las principales corrientes de educación en valores como son la Clarificación de Valores; el Desarrollo Cognitivo- Estructural y la Educación del Carácter

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** 11 centros (7 aulas-taller y 4 de garantía social) del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid.
- **Muestra:** La investigación se realizó con jóvenes entre 14 y 18 años, que habían sido rechazados por el sistema educativo o que habían fracasado en el mismo. Jóvenes que se caracterizaban por una gran problemática social y personal.
- **Metodología:** Investigación-acción

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- Importancia del trabajo a través de modelos ecológicos, donde se implique con los mismos objetivos, a la práctica total de los sectores que afectan a los alumnos/as: familia, barrio, amigos, medios de comunicación, etc.
- El alumnado a través de las actividades físico-deportivas, ha mejorado sus niveles de autoestima, aunque no es un aumento que se pueda generalizar a toda la muestra, si ha habido un incremento significativo en parte del alumnado.
- La Actividad Física y el Deporte por sí mismos, no son la solución que va a resolver todos los problemas, se necesita una intervención global, la sociedad somos todos y tenemos la responsabilidad de mejorarla.

2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Collado Fernández (2005), autor de esta investigación justifica su propuesta de intervención afirmando 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. Todos ellos desembocan en una situación de mala conducta, agresividad e indisciplina en las aulas”.

Un elemento importante para explicar el problema está en la escasa o nula importancia que en la cotidianidad de la enseñanza se le conceden a los objetivos y contenidos de tipo actitudinal, y en consecuencia la falta de respeto mutuo entre el alumnado, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de valores.

Los objetivos de esta investigación, relacionados con nuestro trabajo a nivel general, son:

- Analizar la problemática de la situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria, intentando profundizar en su etiología.
- Analizar las posibilidades que puede tener un programa basado en el juego motor sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en los alumnos.
- Mejorar el concepto que el alumnado tiene de sí mismo, de su valía personal, de sus capacidades, así como de su autoconfianza y eficacia en las tareas que realiza.

❖ Diseño y metodología de la Investigación

- **Contexto:** El Centro donde se ha desarrollado la intervención está enclavado en el barrio Albaycín de Granada. Acoge a alumnos/as de diversas zonas de la ciudad: Albaycín, Haz de Grande, Cartuja, etc.; y de varias casas de acogida como Aldeas Infantiles, Madre Teresa, etc.
- **Muestra:** Alumnado de 1^{er} curso de ESO del CES Ave María San Cristóbal. En total 27 alumnos/as (11 chicos y 13 chicas).
- **Metodología:** Cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario, grupo de discusión y diario del profesor.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- 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 del profesor, de los alumnos 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, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.
- 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, 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.
- El alumnado tiene criterios propios respecto a cuestiones tales como *Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*, siendo este un buen indicador de decisiones propias. Este indicador es más alto en el grupo de chicas que en el de chicos. Éste es un aspecto muy repetido y tomado como un hecho de «ser mayores» o de «sentirse mayores».
- La valoración global que se realiza de la mejora de la autoestima, no proporciona conclusiones homogéneas, ya que el grupo de alumnos y alumnas no lo son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de las diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos alumnos.

2.3.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS

❖ Justificación y objetivos de la investigación

La autora de esta investigación, la doctora Vilchez Barroso (2007), considera que en la actualidad existe una emergente demanda de actividades físicas y deportivas, actividades de ocio, actividades extraescolares no deportivas, deportes de aventura, actividades de relajación, etc., de niños, niñas, adolescentes y personas que buscan con gran inquietud e interés, que todas estas actividades contribuyan positivamente a su salud y calidad de vida con la mejora de su bienestar físico, afectivo y social.

Sin embargo, aunque existe un reconocimiento social de la actividad física como medio para mejorar su salud, parece que esta aparente motivación, no es lo suficiente como para hacer realidad una práctica de actividad física continuada y moderada, que realmente pueda incidir en la mejora de la salud del individuo, ya que los índices de práctica de actividad física no sólo no son los esperados, sino que esta misma sociedad presenta los mayores índices de sedentarismo que se hayan conocido hasta el momento. Este sedentarismo afecta de manera más alarmante si cabe, a los niños en edad escolar, ya que se considera que es precisamente en esta etapa cuando se adquieren la mayoría de los hábitos de vida, que van a condicionar el desarrollo personal y social de cada niño/a y, que determinarán en gran parte los hábitos saludables, que condicionaran en buena medida su calidad de vida posterior. Sus juegos y actividades extraescolares están cambiando y podríamos aventurar que los juegos motores se están perdiendo, en pro de otras actividades más sedentarias (videoconsolas, ordenadores, Internet, clases de idiomas,...)

De entre los Objetivos que plantea en la investigación, recogemos a continuación aquellos que tienen incidencia directa con el objeto de estudio de nuestro trabajo de investigación:

- Conocer qué tipo de actividades físicas y deportivas practica el alumnado, sus motivaciones hacia ellas y las causas de abandono de las mismas.

- Indagar acerca de qué tipo de actividades no deportivas utiliza para la ocupación del ocio.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** Centros escolares de Educación Primaria de la Comarca granadina de los “*Montes Orientales*”
- **Sujetos Participantes:** La Muestra elegida es el alumnado de Tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la Comarca de los Montes Orientales. La muestra queda distribuida entre 124 alumnos de quinto curso (43 chicos y 60 chicas) y 163 de sexto curso (57 chicos y 78 chicas).
- **Metodología de Investigación:** Investigación descriptiva, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Integra técnicas cualitativas (grupo de discusión, entrevista) y cuantitativas (cuestionario)

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- El alumnado manifiesta que le gusta realizar actividades deportivas extraescolares, en mayor número los chicos que las chicas.
- El alumnado que manifiesta que *Sí realizan otra actividad extraescolar* diferente a la deportiva, es mayor en las chicas con el 50,8% aunque cerca del 42% de la dimensión *No* en los chicos.
- El 52,6% en las chicas y con un porcentaje mayor en los chicos, el 59,2% estima que *Sí hay actividades extraescolares deportivas en su colegio*
- Los Centros de enseñanza y en mayor medida los Ayuntamientos y la Diputación Provincial son las instituciones que se encargan de la organización y puesta en acción de estas actividades.
- El alumnado masculino participa más en actividades extraescolares deportivas que el femenino.

- Los juegos de calle se convierten en las opciones preferidas por el alumnado en cuanto a ocupación de su tiempo libre.
- El deporte más practicado por los niños es el fútbol, seguido de montar en bici y el baloncesto; a las chicas les gusta más practicar aeróbic, danzas y bailes, seguido de jugar a fútbol y montar en bicicleta.
- Los chicos pertenecen más a equipos deportivos que las chicas.
- Tanto en chicos como en chicas la motivación principal es la diversión, seguidas de que les gusta hacer deporte y en tercer lugar por mejorar la salud.
- Las causas para no practicar actividades físicas fuera del contexto escolar son, tener que hacer los deberes y la falta de tiempo.
- Las actividades extraescolares que practica el alumnado además de las deportivas tanto chicos como chicas son: *la informática*, como primera elección; y *los idiomas* y *la música* en los chicos y en orden inverso en las chicas (*música e idiomas*), elegidas éstas en tercer y cuarto lugar, en ambos grupos.

2.4.- EFECTOS 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

➤ **Justificación y objetivos de la investigación:**

La investigación de Marín Regalado (2007), plantea posibles soluciones a 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.

La escuela, dice Collado Fernández (2005: 11), *“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 nacieron con las mejores intenciones, el nuestro por supuesto, aunque valorando sus bondades, también se tiene conciencia de que ha de mejorar en algunos aspectos.

Considera la autora 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 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.

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- 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.
- Conocer cuáles son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.
- 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.
- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo.
- 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.
- 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)
- 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.

❖ **Diseño Metodológico:**

- **El contexto de estudio:** la Comarca de los Montes Orientales, zona de Guadix (Granada).
- **Sujetos Participantes:** los participantes han sido 24 niños y niñas entre 9 y 12 años.
- **Metodología de Investigación:** Investigación descriptiva.
- **Instrumentos de recogida de la información:** técnica cuantitativa el sociograma pasado al alumnado y como técnicas cualitativas el Diario de la Profesora y los Entrevistas grupales al alumnado

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- 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 fórmulas 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.

- 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 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.
- La valoración global que hacemos de la mejora de la autoestima, no puede ser homogénea, porque los grupos de niños y niñas no lo son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos participantes.
- 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, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.
- 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.
- A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado ha aprendido a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.
- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros menos hábiles para formar

equipos, aceptan a los compañeros que les toque, sin tener que buscar a su grupo de amigos.

- 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, lo que ha significado un aumento de sus niveles de autoconcepto y autoestima.
- La cohesión del grupo, así como su total integración de todas y todos los miembros del grupo 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.

2.5.- CAPACIDADES TECNOLÓGICAS DE LAS TIC POR LOS ESTUDIANTES

❖ Justificación y objetivos de la investigación:

La investigación de Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2006) pretende conocer el nivel de formación y capacitación tecnológica que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria poseen, así como determinar las variables que pueden influir en dicho nivel de formación y capacitación. Además en su investigación pretenden comprobar si el dominio sobre dichas tecnologías de la información por parte de sus profesores/as es influyente para ellos/as.

Tal y como plantean los autores en el estudio, “ *ser libres en la sociedad del conocimiento requiere estar capacitado para saber codificar y decodificar los mensajes que se generan por los múltiples medios de comunicación*” y además continúan afirmando que “ *se hace necesario que los sujetos estén capacitados para movilizar y utilizar las nuevas herramientas de comunicación que tienen a su disposición en la sociedad del conocimiento*”, frases que resumen el por qué de su investigación.

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de formación y capacitación tecnológica que los alumnos/as de secundaria y del último curso de la ESO señalan que poseen de las TIC.
- Conocer si el nivel de formación y capacitación tecnológica que los alumnos/as de secundaria y del último curso de la ESO señalan que poseen de las TIC viene determinado por variables como su género, el tener un ordenador o no en casa, o de disponer en su domicilio de conexión de Internet.
- Relacionar la auto percepción que los alumnos/as de secundaria y del último curso de la ESO señalan que poseen de las TIC, y la percepción que de las mismas tienen sus profesores/as.
- Construir un instrumento que posea unos niveles de fiabilidad adecuados para analizar el nivel de formación y capacitación tecnológica en las TIC que poseen los alumnos/as de secundaria y del último curso de la ESO.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** Centros escolares de Educación Secundaria de Andalucía, País Vasco y Galicia.
- **Sujetos Participantes:** La Muestra elegida ha sido una muestra intencional, formada por 2.285 alumnos/as, de los 1240 eran hombres y 1045 mujeres, con una edad media de 15,92 años; el total de profesores y profesoras que intervinieron fue de 117.
- **Metodología de Investigación:** Investigación descriptiva.
- **Instrumentos de recogida de la información:** la técnica cuantitativa del cuestionario

❖ **Algunas conclusiones:**

- Las percepciones que los alumnos de nuestra muestra tienen de su dominio y competencias tecnológicas son bastante significativas; podemos decir con claridad que nuestros alumnos se sienten moderadamente competentes para el manejo de las TICs telemáticas, multimedias e informáticas.
- Los alumnos/as se consideran competentes para manejar los procesadores de textos, dominan la combinación de diferentes teclas para hacer más rápida y fiable determinadas funciones de los ordenadores, se sienten hábiles en la navegación por Internet, y saben comunicarse a través de las diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que ésta nos posibilita.
- Los alumnos/as se autoperciben como moderadamente con capacidades para la organización de la información, su búsqueda y la evaluación de la autoría de las mismas. Capacidad que será una de las más significativas que deberán dominar en la sociedad del conocimiento.
- El disponer en los domicilios de las tecnologías, en nuestro caso de ordenador y conexión a Internet, repercute para que los alumnos se encuentren más competentes y capacitados con las mismas.

2.6.- LA PIZARRA DIGITAL EN EL AULA DE CLASE, UNA DE LAS TRES BASES TECNOLÓGICAS DE LA ESCUELA DEL FUTURO

❖ **Justificación y objetivos:**

En la investigación de Marqués y Casals (2002) nos hablan de la pizarra digital como un sistema tecnológico consistente en un ordenador multimedia conectado a Internet y un videoprojector. Con ella profesores/as y alumnos/as tienen permanentemente a su disposición un sistema para visualizar y comentar de manera colectiva toda la información que puede proporcionar Internet, la televisión o cualquier otra de que dispongan en cualquier formato: presentaciones multimedia y documentos digitalizados en disco (apuntes, trabajos de clase...), vídeos, documentos en papel (que pueden capturar con una simple webcam), etc.

En este estudio se describen las características de este sistema tecnológico, se proponen algunos modelos de utilización didáctica y se analiza su gran poder inductor y catalizador de innovaciones en las metodologías didácticas del profesorado.

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- Identificar las ventajas de todo tipo que puede comportar el uso de la pizarra digital.
- Evaluar su potencial de renovación de las metodologías didácticas habituales del profesorado.
- Evaluar las mejoras que puede promover en los aprendizajes de los estudiantes.
- Identificar buenas prácticas docentes que consideren el uso de este sistema tecnológico.
- Identificar posibles problemáticas derivadas de la implantación del sistema.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** 23 centros educativos del ámbito territorial del Estado Español.
- **Sujetos Participantes:** La muestra está formada por 110 profesores/as que utilizan dicho medio.
- **Metodología de Investigación:** descriptiva.

➤ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario.

❖ **Algunas conclusiones:**

- Supone una fuente inagotable de información multimedia e interactiva disponible de manera inmediata en el aula que permite aprovechar didácticamente muchos materiales realizados por profesores/as, alumnos/as y personas ajenas al mundo educativo.
- Posibilita que las clases puedan ser más vistosas y audiovisuales, facilitando a los estudiantes el seguimiento de las explicaciones del profesorado.
- Los estudiantes, en general, están más atentos, motivados e interesados.
- Supone la integración del uso de las TIC en las actividades que se realizan habitualmente en clase: buscar y seleccionar información, realizar trabajos multimedia y presentarlos públicamente a los compañeros/as...
- El profesorado aumenta los instrumentos y recursos a su alcance para desarrollar prácticas docentes variadas (no monótonas) y dispone de más recursos para el tratamiento de la diversidad.

2.7.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DIGITALES EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TURISMO EN ESPAÑA

❖ **Justificación y objetivos:**

En la investigación de García Ma njón y Pérez López (2009) nos hablan de las competencias lingüísticas y digitales dentro de los estudios de turismo, pues en dichos estudios en España, la s competencias captan gran parte de la atención en la reformulación pedagógica de l diseño de los Grados. Los autores centran su estudio en las co mpetencias lingüísticas y las referidas a las TIC´s, ya que ambas son imprescindibles a la ho ra de definir el perfil talentoso del profesional del turismo, acorde con las nuevas demandas del sector.

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- La relac ión existente entre las co mpetencias espec íficas de c arácter lingüístico y las competencias relacio nadas con las TI C. Es dec ir, si el desarrollo de unas y otras competenc ias es independiente o por el contrario muestra algún tipo de correlación.
- La relac ión entre competencias TI C y lin güísticas y cada uno de los ámbitos sectoriales de trabajo del s ector (alojamiento, restauración e intermediación). Mostrándose int eresante el análisis de la relevancia de las compet encias lingüístico digita les en relación con cada uno de los subsectores dentro del turismo.
- Descubrir interrelaciones entre estas competencias y otras competencias o bloques competenciales existentes dentro del marco competencial establecido en los est udios del s ector turístico, princip almente, con la s competencias relacionadas con la orient ación al client e, las cuales son muy importantes dentro del ámbito turístico.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** análisis del libro bl anco del grado en turismo.
- **Metodología de Investigación:** Interpretativa. Creación de una base de datos.

❖ **Algunas conclusiones relevantes:**

- La vinculación entre competencias de trabajo en inglés y las TIC.
- Dentro de la competencia lingüística, en lo que se refiere al inglés, se observa cómo esta competencia no aparece correlacionada, individualmente, con las competencias específicas de ningún ámbito sectorial dentro del turismo, sin embargo, sí que muestra correlación con las TIC.
- La importancia del desarrollo de ambas competencias, así como su correlación, para el ámbito laboral, en concreto en lo que se refiere a turismo.

2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES QUE UTILIZA DIFERENTES METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, EN EL PROCESO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

❖ **Justificación y objetivos:**

En la investigación de López Jiménez y cols. (2008) pretenden conocer la incidencia que la utilización de diferentes metodologías tiene en la iniciación deportiva escolar.

Plantean como base de su trabajo la necesidad de motivación en el alumnado. Así, opinan que es necesario tener en cuenta en la interacción didáctica y en la construcción del aprendizaje las actitudes de participación y de colaboración que se manifiestan como consecuencia del interés y de la motivación que despiertan las situaciones de aprendizaje planteadas en el ámbito escolar

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- Conocer los resultados que la aplicación de diferentes tratamientos metodológicos: Mixto, Psicomotriz, Reflexivo y Comprensivo tienen en alumnos del tercer ciclo de la Educación Primaria, respecto al aprendizaje de habilidades deportivas, entendido como saber hacer o conocimiento práctico.
- La valoración de la investigación por parte de los maestros en prácticas, al comienzo, durante el desarrollo y una vez finalizada cada Unidad Didáctica; así como la percepción de la significatividad de las tareas motrices realizadas, por parte de los alumnos/as.

Se parte de la hipótesis de la desigual incidencia que tiene en la iniciación deportiva la aplicación metodológica seguida.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** centros educativos de la provincia de Almería.
- **Sujetos Participantes:** 472 sujetos, alumnos y alumnas del tercer ciclo de primaria (5º y 6º) de edades comprendidas entre los 11/12 años. de los cuales el 52% son niños, y el 48% son niñas y 25 futuros maestros/as.

- **Metodología de Investigación:** descriptiva e interpretativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** observación sistemática y cuestionarios.

❖ **Algunas conclusiones:**

- En general, niños y niñas alcanzan una mayor diferencia de medias, con el consiguiente mayor porcentaje de aprendizaje cuando se utilizan los métodos Mixto y Psicomotriz respectivamente.
- El modelo comprensivo es el que adquiere los valores más altos en cuanto a carga afectiva.
- En relación a toda la muestra, los aprendizajes técnicos consiguen mayor ganancia con la utilización de los métodos Mixto y Psicomotriz; mientras que en los aprendizajes tácticos, destacan los métodos Psicomotriz y Reflexivo.
- Mientras que en los niños se mantienen estos resultados, en las niñas, en el aprendizaje de la táctica, el mejor método es el Reflexivo seguido del Psicomotriz.

2.9.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

❖ **Justificación y objetivos de la investigación:**

Partiendo del lugar tan privilegiado que va ocupando poco a poco la actividad físico-deportiva, así como la creciente consideración de la EF como área de conocimiento fundamental para una formación integral, se plantea esta investigación, donde considera una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en EF es el conocimiento de la valoración efectuada por los alumnos de los contenidos recibidos en la misma.

Sus autores Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), son partidarios de pensar que, mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones de los alumnos sobre la asignatura de Educación Física, es posible desvelar la importante transformación que está operando dentro de dicho contenido en su aplicación dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, es importante verificar que la actitud del alumno hacia la Educación Física, viene derivada de la intervención docente del profesional de Educación Física.

Así pues los objetivos que persigue el presente trabajo son, entre otros, los siguientes:

- Conocer la valoración del alumnado respecto a la asignatura de EF.
- Conocer la percepción que el alumnado tiene de la importancia de la EF frente a otras asignaturas.
- Conocer la valoración que el alumnado hace del docente de EF frente al resto de profesorado.
- Analizar la diferencia que existe en las actitudes hacia la EF según el curso del alumnado.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación:**

- **Sujetos:** 934 estudiantes, de los cuales 492 son chicos y 442 son chicas de edades comprendidas entre los 12 y 15 años.
- **Metodología:** cuantitativa

- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario de actitudes hacia la educación física y su entorno (C.A.E.F).

❖ **Algunas conclusiones:**

- Los varones valoran menos la asignatura y al profesor/a que las mujeres, asociándolo a que las mujeres declaran mayor dificultad y utilidad de la EF.
- La asignatura y el profesor/a son más valorados por el alumnado de 12 y 13 años.
- El alumnado cuyo educador es de género masculino valora en mayor medida la asignatura y al profesor, considera que la E. F. les va a ser útil en el futuro, facilita su situación de empatía con el profesor y con la asignatura y prefiere la E. F. y el deporte en mayor grado que aquellos cuyos maestros son profesoras. Además, se observa que aquellos estudiantes que tienen profesora encuentran la asignatura de E. F. más difícil que otras asignaturas.
- Los alumnos/as, en general, muestran buenas actitudes hacia la EF y sus profesores/as.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

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.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 2.1.- OBJETIVOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA
- 2.2.- CONTENIDOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA
- 2.3.- LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
- 2.4.- TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
- 2.5.- UNIDADES DIDÁCTICAS PLANTEADAS

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
- 3.2.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN
 - 3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural
 - 3.2.2.- Contexto del Centro “Nuestra Señora de la Fuensanta”
 - 3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos
 - 3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro
- 3.3.- LA MUESTRA
- 3.4.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN
 - 3.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario
 - 3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica
 - 3.4.1.2.- Confección del cuestionario
 - 3.4.1.3.- Validez y fiabilidad del Cuestionario
 - 3.4.1.3.1.- Validez del Cuestionario
 - 3.4.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario
 - 3.4.2.- Técnica 2: El Diario de la Profesora
 - 3.4.2.1.- Concepto

- 3.4.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo
 - 3.4.2.3.- Normas de elaboración del diario
 - 3.4.2.4.- Procedimiento de aplicación del Diario de la Profesora en nuestra investigación
 - 3.4.3.- Técnica 3: El Portafolios Digital
 - 3.4.3.1.- Conceptualizando el Portafolios Docente
 - 3.4.3.2.- El portafolio Digital
 - 3.4.3.3. Estructura de nuestro Portafolios Digital
 - 3.4.3.3.1.- Página principal
 - 3.4.3.3.2.- Deportes
 - 3.4.3.3.2.1.- Deporte en la Escuela (Escuelas Deportivas)
 - 3.4.3.3.3.- Nuevas Tecnologías y Educación Física (TIC y EF)
 - 3.4.3.3.4.- Recursos para el Profesorado
 - 3.4.3.3.5.- Juega On Line
 - 3.4.3.3.6.- ¿Qué Hacemos en Clase?
- 3.5.- ANÁLISIS DE LOS DATOS
 - 3.5.1.- Proceso a seguir en el análisis de los datos de los cuestionarios
 - 3.5.2.- El análisis de la información del Diario de la Profesora y del Portafolios digital, asistido por el programa AQUAD FIVE

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

*Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado.*
ALBERT SZENT GYORGI (1893-1986)

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La revolución que se produce por las Tecnologías de la Información y Comunicación está cambiando los fines educativos de los centros y los roles del profesorado. En realidad, como nos recuerda Ángela McFarlane (2001: 33), las tecnologías de la información y la comunicación se contemplan como un conjunto de habilidades y competencias, como un conjunto de herramientas para hacer lo de siempre, pero de una forma más fácil, mejor y más económica, y como un agente de cambio con un impacto revolucionario.

Además en la escuela las TIC se reconocen como un instrumento de equidad educativa para el tratamiento de la diversidad y de compensación de desigualdades. Sin lugar a dudas las nuevas tecnologías suponen una mejor calidad de la enseñanza y de las posibilidades de formación de la persona, como apuntara Raúl Trejo (1996) *“es una forma de democracia a gran escala”*.

En definitiva, se trata de educar a los niños para que en un futuro sean jóvenes con imaginación, capaces de plantear y resolver proyectos que dinamicen nuestra realidad social, caracterizada por su continuo cambio y pluralidad.

Este continuo cambio y pluralidad es lo que enriquece a una sociedad, lo principal es compaginar coherentemente esos cambios con la pluralidad social.

Debido a esa pluralidad social es necesario dotar al alumnado de competencias lingüísticas en un idioma extranjero con el fin de integrar al alumnado en la sociedad, pudiéndose así comunicarse y comprender diferentes mensajes en otra lengua.

Las inquietudes de la profesora por innovar para su práctica educativa, así como la preocupación por adaptarse a los continuos cambios que se producen en

la sociedad en la que nos encontramos, le ha llevado a planificar y programar la Educación Física desde una triple perspectiva: Tecnologías de la información y comunicación, valores y bilingüismo, mediante la aplicación de un *programa de intervención* dirigido al alumnado de Educación Primaria, que está basado en esta perspectiva y con el que se pretende dotar al alumnado de conocimientos y estrategias para participar de forma crítica y activa en la sociedad.

Tras la aplicación de este programa de intervención, esperamos ver mejoradas las competencias motrices, tecnológicas y lingüísticas del alumnado, así como un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en las clases de Educación Física y en su vida cotidiana.

1.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta investigación son:

A.- Diseñar un programa de Educación Física que pretenda el aprendizaje y mejora de las competencias motrices, tecnológicas y lingüísticas, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de 5º Educación Primaria, del C.E.I.P. Nuestra Señora de la Fuensanta (Villanueva del Arzobispo).

B.- Comprobar la incidencia que sobre los valores individuales y sociales de un grupo de alumnos y alumnas de 5º curso de Educación Primaria, ha tenido la aplicación de un programa de intervención del área de Educación Física, que pone énfasis en la mejora de las capacidades lingüísticas y digitales

Los *Objetivos Específicos* que nos planteamos en esta investigación, son los siguientes:

1.- Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las **motivaciones** del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnologías de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en su tiempo libre.

2.- Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del **inglés** y en la mejora del grado de **alfabetización digital** del alumnado.

3.- Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir **responsabilidades** en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.

4.- Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la **amistad y el compañerismo**, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

5.- Analizar los posibles cambios en los niveles de **autoestima, y autoconcepto físico** del alumnado, que participa en el programa de intervención.

6.- Comprobar que el alumnado actúe con **respeto** hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.

7.- Valorar las actitudes de **esfuerzo y constancia**, demostradas por el alumnado durante el curso escolar, así como su afán de **superación** en las tareas de clase y en la vida cotidiana.

8.- Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y **la salud**, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.

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, 2002.

Aunar Educación Física escolar con tecnologías de la información y la comunicación puede suponer, de entrada, ciertas contradicciones, sobre todo, si se tiene en cuenta que su razón de ser va orientada al desarrollo motor de los escolares y, a través de éste, al desarrollo de todas y cada una de las dimensiones de la persona. Sin embargo, se han encontrado bastantes razones que justifican la necesidad y la oportunidad de la investigación. Entre ellas, cabe destacar el nuevo marco legislativo en educación que ha de procurar la integración de conocimientos más acordes con las necesidades del momento, o bien la necesidad de proporcionar el uso de la tecnología en el espacio escolar desde diferentes perspectivas, pero también, es necesario contribuir a garantizar el acceso a las TIC de todas las personas, por lo que la Educación Física no puede permanecer indiferente ante las grandes posibilidades que ofrecen las TIC.

Por otro lado, la Educación Física es un medio ideal para aprender una lengua extranjera como es en este caso el inglés, ya que el alumnado aprende jugando, divirtiéndose, aprende desde la necesidad de comunicarse y comprender las instrucciones para su posterior puesta en práctica. Como afirma Fernández, en el 2009: “*En la clase bilingüe de áreas no lingüísticas, el alumnado pone en práctica y amplía sus conocimientos de la lengua*”. La Educación Física nos ofrece una oportunidad de comunicación con el alumnado que no se debe desperdiciar.

Por lo tanto, la realización de un programa de intervención para el área de Educación Física en el que se integra la educación en valores, las nuevas tecnologías y el bilingüismo, intenta dar respuesta a estos planteamientos. Siendo de crucial importancia preparar al alumnado para integrarse en la sociedad, una sociedad cambiante, por sus continuos avances tecnológicos, y plural, por la cantidad de culturas que conviven en ella.

Siguiendo el RD 230/2007 ⁽¹⁾ el Capítulo III, artículo 9, punto 5, sobre las áreas de conocimiento encontramos *“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”*

Debido a esto se ha considerado de gran importancia el realizar un programa de intervención que abarque estos contenidos, y dé respuesta al mundo actual, un programa que integre las nuevas tecnologías, el bilingüismo y la educación en valores, actitudes y normas, un programa práctico y útil, basado en la realidad social en la que vivimos y que permita a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para desenvolverse en nuestra sociedad.

2.1.- OBJETIVOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA

- Utilizar las TIC y el bilingüismo (inglés) para la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales del área de Educación Física.
- Complementar mediante las TIC y el bilingüismo la transmisión de valores y actitudes éticas en la actividad física.
- Establecer otra forma de comunicación con el alumnado a través de las nuevas tecnologías y el bilingüismo.
- Enseñar el manejo de las nuevas tecnologías (software y hardware) de una forma atractiva y motivadora.
- Identificar el sentido global y los elementos más significativos de los mensajes procedentes de la profesora, de otros compañeros/as o de los medios audiovisuales e informáticos utilizados.
- Tomar conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje sin necesidad de comprender todos y cada uno de los elementos del mismo.
- *“Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”*, RD 1513/2006 ⁽²⁾ y RD 1631/2006 ⁽³⁾.

¹ DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

² REAL DE CRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

³ REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

2.2.- CONTENIDOS PLANTEADOS PARA ESTE PROGRAMA

A la hora de plantear los contenidos debemos tener en cuenta que este programa se imparte en el área de Educación Física para el primer nivel del tercer ciclo de Educación Primaria, teniendo como eje los contenidos planteados para esta área por la legislación, pero sin obviar otros paralelos que complementan al área y en los que se basa este programa. Por lo tanto a continuación se va a exponer los que se encuentran relacionados con la Educación Física que nos establece la legislación, los que se van a trabajar dentro de la lengua extranjera inglés y establece la legislación y los que se van a tratar sobre las nuevas tecnologías.

Educación Física: (EF)

Según el RD. 1513/2006, vamos a trabajar los siguientes contenidos para el tercer ciclo:

Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.
- Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento.
- Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor.
- Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.
- Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.
- Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes.
- Equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas.
- Estructuración espacio-temporal en acciones y situaciones motrices complejas.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.

Bloque 2. Habilidades motrices

- Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.
- Dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción.
- Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices.

- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad.

Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Bloque 4. Actividad física y salud

- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
- Mejora de la condición física orientada a la salud.
- Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.
- Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud.

Bloque 5. Juegos y actividades deportivas

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.
- Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas de
- diversas modalidades y dificultad creciente.
- Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego.
- Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.

- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Nuevas Tecnologías:

Siguiendo la legislación vigente no encontramos una estructuración de contenido a trabajar dentro de las TIC, y al respecto García García (2006), expone que “ *las tuberías de las Tecnologías de la Información y la Comunicación están medio vacías en general, tanto en contenidos educativos como en recreativos o del espectáculo. Si nos centramos en los contenidos educativos hay que decir que necesitan, para ser difundidos adecuada y eficazmente, de la conectividad, de desigual implantación en el mundo que deja al descubierto la brecha digital; de los equipos informáticos que muestran igualmente las grandes diferencias en el mundo y en determinadas regiones de los países mismos; y por último, de la preparación de los profesores*”.

Para poder establecer los contenidos digitales a trabajar encontramos una serie de referencias que nos pueden ayudar a elaborarlos y trabajarlos en este programa:

En la recomendación presentada por la Comisión de las Comunidades Europeas,⁴ y aprobada por el Parlamento Europeo, dentro de las ocho competencias clave, se proporciona para la competencia digital la siguiente definición:

“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”. Se señala en el documento que la competencia digital conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, y la comprensión de las oportunidades que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos.

⁴ Comisión de las Comunidades Europeas (2005): Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. 2005/0221 (COD). Bruselas.

Además, se resaltan que las capacidades esenciales relacionadas con esta competencia: la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Se indica también que la utilización de las TIC requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.

Por otro lado, en el documento del Proyecto Eurydice (5): *“Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria”*, se resalta la revolución provocada por las TIC en todos los ámbitos de nuestra sociedad, haciendo que el acceso universal a los ordenadores y a Internet sea una prioridad. Se reconoce que una competencia insuficiente en TIC pueden aumentar las diferencias entre ricos y pobres con respecto a la información y se afirma textualmente:

“Debido al gran volumen de información disponible en Internet, la capacidad de acceder, seleccionar y administrar datos relevantes es considerada como una competencia clave. Estar familiarizado con los ordenadores, en el sentido de hacer un uso constructivo y racional de las TIC, es la clave para una participación positiva en la sociedad de la información”.

Siguiendo esta idea de que Internet sea una prioridad, Cahín (2000, 65), afirma *“...el navegador como plataforma de contenido y de nuevas aplicaciones y como la interfaz principal para experimentar Internet, lo coloca en el centro de la Infraestructura Global de la Información”*

En el reportaje de educación publicado el 09/02/2009 en EL PAÍS. COM, que tiene por título *“La era digital llega al Informe Pisa”* y por subtítulo *“La OCDE medirá en 2009 la capacidad lectora en formatos electrónicos de los alumnos - El examen se hará con una aplicación que simula Internet”*, el director del Informe Pisa, Andreas Schleicher explica: *“ Se trata de medir los recursos necesarios para “acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos”, “algo bastante distinto a hacerlo con textos impresos”.* Así, el objetivo de esta prueba trasciende la mera capacidad lectora, tal y como comúnmente se entiende, aunque *“no es tanto sobre tecnologías, sino más bien sobre las competencias*

⁵ Unida d Europea d e Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria.* Madrid Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.

cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología”, añade Schleicher.

Además, la prueba intentará evaluar si los jóvenes son capaces de *"juzgar la relevancia y la corrección de una información (algo necesario para utilizar cosas como Google o Wikipedia), a diferencia del uso de una enciclopedia, donde la información ya está ordenada y se asume que es correcta"*

Si continuamos investigando, y siguiendo a Jordi Adell (2008), realiza un análisis de los diferentes contenidos de Educación Primaria y encuentra las siguientes referencias sobre los contenidos digitales:

- ❑ Búsqueda de información.
- ❑ Conocer los componentes básicos de un ordenador.
- ❑ Utilizar un tratamiento de textos.
- ❑ Encontrar info en Internet siguiendo instrucciones.
- ❑ Utilizar recursos digitales para la creación de obras artísticas.
- ❑ Fotografía, análisis y tratamiento de imágenes.
- ❑ Aplicaciones de diseño y animación.
- ❑ Difusión de los trabajos.
- ❑ Grabación de música interpretada.
- ❑ Comunicarse y colaborar.
- ❑ Utilizar medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales.
- ❑ Usar distintos soportes digitales.

Para este trabajo, se va a utilizar la propuesta de Boris Mir (2009), donde aparecen cinco dimensiones de la competencia digital:

- ❑ La dimensión del aprendizaje abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
- ❑ La dimensión informacional abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
- ❑ La dimensión comunicativa abarca la comunicación interpersonal y la social.
- ❑ La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
- ❑ La dimensión tecnológica abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Concluir con una afirmación de García García (2001: 7-14), donde expone que el destino es el saber, es más, el destino es el progreso, el alcanzar el mayor grado de hominidad posible en ese camino insistentemente ascendente del homo sapiens, al homo simbolicus, al homo iconicus, al homo digital y tal vez al homo hominis. Humanidad humanizante y humanizada. Si la tecnología es el puente, los contenidos son el medio, y el hombre, en cuanto hombre mismo, el destino.

Lengua Inglesa:

Según el RD 1513/2006 (6), disponemos de cuatro bloques de contenidos para el tercer ciclo, donde, dentro de cada bloque, se han extraído los contenidos a trabajar con este programa.

Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar

- Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático, para obtener información global y específica.
- Interacción oral en situaciones reales o simuladas con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas.
- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.
- Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación, utilizando las estrategias de comunicación de las lenguas que conoce.
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.

Bloque 2: Leer y escribir

- Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o proyecto o para disfrutar de la lectura.

⁶ REAL DE CRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

Conocimientos lingüísticos

- Reconocimiento del uso y funcionalidad de algunas formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas.
- Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas, establecimiento de las relaciones analíticas grafía-sonido y conocimiento de algunas irregularidades relevantes.

Reflexión sobre el aprendizaje

- Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo.
- Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación de modelos, lectura de textos, utilización de soportes multimedia y de las tecnologías de la información y la comunicación, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua.

Bloque 4: Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

- Valoración de la lengua extranjera o de otras lenguas como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer culturas y modos de vivir diferentes y enriquecedores.
- Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de las formas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera.
- Actitud receptiva y de valoración positiva hacia las personas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.

De forma global se trabajarán los cuatro bloques, pero se hará especial incidencia en el primero.

2.3.- LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

ESTRUCTURA

La estructura de las unidades didácticas (UD) diseñadas, es la siguiente:

SECUENCIACIÓN/TEMPORALIZACIÓN

- Se comenzará presentando el área, realizando una evaluación inicial del alumnado y todo esto integrándolo en una UD de salud en la que se proporcionarán **hábitos y conocimientos de salud** desde el principio de curso, con el fin de su puesta en práctica desde un primer momento, para dotar al alumnado de una base sobre la que edificar los demás conocimientos en las siguientes unidades. En esta UD se dotará al alumnado de material impreso bilingüe para su uso posterior.
- Se continúa trabajando la UD de **condición física y salud** para crear una adecuada base para posteriores aprendizajes, abordando por tanto las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), y adquiriendo conceptos y hábitos básicos en EF (calentamiento, prevención de lesiones, etc.). En esta UD se comenzarán con las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF.
- Posteriormente se plantea la UD de **Cualidades Coordinativas** que ayuda a la creación de una adecuada base para el posterior aprendizaje de habilidades deportivas. Esta UD se iniciará los conocimientos aspectos básicos de los ordenadores de los que dispone el centro (hardware y software), además de repasar y continuar aprendiendo vocabulario, estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF.
- La unidad *“Jugamos con lo que tiramos”* es la última del 1º trimestre por lo que tendrá una doble finalidad: de desarrollo y evaluación, contribuyendo por un lado, al aprendizaje y desarrollo de actividades relacionadas con el **medio ambiente** y ayudando a la evaluación trimestral del alumnado. Esta UD va a utilizar la página web para visualizar los contenidos de la unidad y se continúa repasando y aprendiendo vocabulario y estructuras gramaticales en inglés.
- A la vuelta de vacaciones, en el 2º trimestre comenzaremos con la UD **Multideportiva** denominada *“Somos Deportistas”* que abarcará todo el

trimestre, consolidando y desarrollando lo anteriormente aprendido. En esta UD se utiliza la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, se realizan actividades sobre deportes y comienza a funcionar el blog, donde el alumnado expone sus opiniones. Respecto a la lengua inglesa, se continúa progresando en los contenidos y estructuras gramaticales.

- Continuamos el 3º trimestre con la UD “ *Somos deportistas*”, con el fin de dotar al alumnado de un amplio abanico de actividades deportivas.

- Continuamos con la UD de **Juegos y Deportes Alternativos** que es el colofón de la unidad “*Somos Deportistas*”. Al igual que en las unidades anteriores, el alumnado visualiza el temario a través de la página web y exponen opiniones en el blog. Respecto a la lengua inglesa se va incluyendo cada vez nuevo vocabulario.

- Seguidamente se encuentra la unidad didáctica de expresión corporal y danza que por sus características, es adecuado realizarla en gimnasio o sala cubierta, evitando así el aumento de temperatura de final de curso y sirviendo como preparación para **actuación de Fin de Curso**.

- Por último finalizar con una **UD. globalizada**, como repaso de las actividades de todo el curso, sería adecuado realizarla con las diferentes actividades sugeridas por los alumnos. Será una unidad de evaluación y valoración de todo el curso.

2.4.- TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

TRIMESTRE	UNIDAD	NOMBRE	CONTENIDO EJE DE ED. FÍSICA	CONTENIDO EJE DE INGLÉS
1º	1	VUELTA AL COLE	E.P.BÁSICOS /SALUD	VOBABULARIO GENERAL
	2	ESTAMOS EN FORMA	CONDICIÓN FÍSICA SALUD	SUSTANTIVOS : <i>Ball, line, group...</i> VERBOS : <i>To play, listen, point...</i> INSTRUCCIONES : <i>Let´s go, make a line/circle,group...</i>
	3	CIRCUS	CUALIDADES COORD.	SUSTANTIVOS : Partes del cuerpo VERBOS : <i>to jump, run, walk, take, go</i> INSTRUCCIONES : <i>Come back, don´t..., when I say...,Stay face to face/back to back</i>
	4	JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS	H. BÁSICAS / J. TRADIC.	SUSTANTIVOS : Repaso VERBOS : <i>To pass, bounce, take, put</i> INSTRUCCIONES : We are going to, stop playing)
2º	5	SOMOS DEPORTISTAS 1 "BALONMANO"	H. GENÉRICAS PREDEPORTE	SUSTANTIVOS : Relacionados con los deportes (<i>tennis, football, golf, basketball court, football pitch, team, net, point, winner, stick, goal...</i>) VERBOS : Repaso INSTRUCCIONES : Repaso
	6	SOMOS DEPORTISTAS 2 "BALONCESTO"		
	7	SOMOS DEPORTISTAS 3 "FÚTBOL"		
	8	SOMOS DEPORTISTAS 4 "ATLETISMO"		

3°	9	SOMOS DEPORTISTAS 5 "VOLEIBOL"		
	10	JUEGOS ALTERNATIVOS (Hockey, Béisbol...)	JUEGO/ PREDEPORTE	
	11	ME EXPRESO	EXPRESIÓN CORPORAL	SUSTANTIVOS : Repaso VERBOS : Repaso INSTRUCCIONES : Repaso
	12	¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE CURSO?	GLOBALIZADA	SUSTANTIVOS : Repaso VERBOS : Repaso INSTRUCCIONES : Repaso

Tabla 2.4.- Temporalización de las unidades didácticas

2.5.- UNIDADES DIDÁCTICAS

UD. Nº1	INFORMACIÓN GENERAL	
CI: "VUELTA AL COLE"	Contenido Eje: Salud	sesiones: 6
<p>JUSTIFICACIÓN Esta unidad pretende una evaluación inicial del alumnado y una primera toma de inculcando a su vez hábitos y conocimientos de salud desde el principio de curso, con el fin de su puesta en práctica desde un primer momento; a partir de esta UD se transversalizará la salud en las demás unidades.</p>		
INFORMACIÓN CURRICULAR		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Presentar a los alumnos el área de EF. <input type="checkbox"/> Realizar de manera autónoma el calentamiento. <input type="checkbox"/> Conocer los principales músculos y hueso que componen el cuerpo humano. <input type="checkbox"/> Reconocer el uso de una vestimenta apropiada para la práctica de EF e identificar hábitos higiénicos en el cuidado del cuerpo. <input type="checkbox"/> Valorar la realización de un buen calentamiento como forma para mejorar la actividad física. <input type="checkbox"/> Adoptar el buen uso y respeto del material de clase como norma de conducta. <input type="checkbox"/> Lectura sobre materi al impreso de los sustantivos, estructuras y contenidos gra maticales y lingüístico s relacionados con la EF en inglés s que se va n a trabajar durante el curso. 	
CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La clase de EF: instalaciones, materiales, normas d e trabajo... <input type="checkbox"/> Normas que puedan prevenir accidents. <input type="checkbox"/> Vocabulario e instrucciones básicas de EF en inglés. <p style="text-align: center;">Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizar un diagnóstico inicial de los alumnos. <input type="checkbox"/> Ejecución correcta de ejercicios g uardando la postura y utilizando a decuadamente el material evitando situaciones de riesgo. <input type="checkbox"/> Realización de actividades de evaluación inicial. <input type="checkbox"/> Desarrollo de juegos donde se de sarrolle la interacción y la participación. <input type="checkbox"/> Analizar y reconocer el vocab ulario prop orcionado en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fomento del interés por el cuidado del cuerpo. <input type="checkbox"/> Toma de conciencia d e la importa ncia de bu enos hábitos alimenticios, del uso d e ropa ade cuada o de la higiene personal. <input type="checkbox"/> Aceptación de la s p osibilidades de cada uno evitando situaciones de riesgo. 	

METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando Directo modificado, resolución de problemas,... ❑ Organización: libre, parejas, tríos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIALES	Balones, aros, petos, folios y lápiz, música y material impreso (vocabulario de inglés para EF “actions games”)
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, ya que se incide sobre la importancia de la salud personal y ambiental. ❑ Competencia social y ciudadana, ya que comienza un nuevo curso, se retoman relaciones y se conocen compañeros/as nuevos. ❑ Competencia para la autonomía e iniciativa personal, ya que se procura dotar al alumnado de conocimientos básicos y necesarios para la práctica de cualquier actividad física (actitud postural, etc.) ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que establecemos una primera toma de contacto con una lengua extranjera.
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Habilidades prosociales y sociales necesarias para la interrelación y la comunicación en el centro educativo (saber escuchar, saber pedir colaboración, etc...), facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás (saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento, etc).
T. TRANSV.	E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.
RELACIÓN OTRAS ÁREAS	<p>En nuestras clases podemos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Lengua: vocabulario utilizado en la unidad: nombre de huesos, músculos... ❑ CMNS: El cuerpo humano: músculos, huesos; aparato circulatorio y respiratorio, en lo que se refiere a la toma de pulsaciones. ❑ Tecnología: construcción de materiales, como una maqueta electrónica del cuerpo humano para identificar sus músculos o huesos. ❑ Inglés: (vocabulario de inglés para EF “actions games”)
EVALUACIÓN	<p>Se realizará una evaluación inicial y sobre los contenidos de la propia UD mediante una observación directa apoyada por una lista de control.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Conoce los principales músculos y huesos que componen el cuerpo humano. ❑ Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” ❑ Identifica los objetivos de las diferentes actividades. ❑ Reconoce vocabulario proporcionado en inglés.

	<p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none">❑ Realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos.❑ Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase.❑ Realiza las actividades de “Cuaderno de EF”. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none">❑ Utiliza el material de aseo.❑ Lleva la vestimenta adecuada.❑ Respeta las “Normas de EF”.
--	---

Tabla 2.5.a.- Unidad Didáctica “Vuelta al cole”

UD. Nº2		INFORMACIÓN GENERAL	
CI: "ESTAMOS EN FORMA"		Contenido Eje: Condición Física/Salud	sesiones: 6
<p>JUSTIFICACIÓN Esta UD se centra en las capacidades físicas básicas, su implicación en las actividades físicas y deportivas, y en el propio cuerpo, para conocerlo y controlarlo tanto físicamente (relajación, respiración...) como psicológicamente (favoreciendo su imagen, autoestima...), en definitiva a ir construyendo la base sobre la que giran los demás aprendizajes.</p>			
INFORMACIÓN CURRICULAR			
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Identificar las Capacidades Físicas Básicas. ❑ Identificar las funciones orgánicas: contracción muscular y frecuencia cardíaca. ❑ Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardíaca como medio para regular la propia actividad. ❑ Valorar positivamente la práctica habitual y sistemática de actividades físicas. ❑ Realizar de manera autónoma calentamientos generales, específicos y estiramientos. ❑ Conocer pautas básicas de actuación en caso de lesión del aparato locomotor. ❑ Tomar conciencia de los diferentes tipos de respiración. ❑ Conocer sustantivos básicos en inglés. ❑ Trabajar estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 		
	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ El cuerpo global, segmentario y orgánico. ❑ Percepción global y segmentaria de las capacidades de movilidad corporal. ❑ La postura corporal ajustada. ❑ Pautas básicas de actuación en caso de lesión del aparato locomotor. ❑ La respiración y relajación. ❑ Vocabulario en inglés: partes del cuerpo, elementos y espacios que intervienen en la práctica de EF. ❑ Verbos de acción (<i>to play, point, stop, listen, move</i>). ❑ Sustantivos en inglés: Elementos y espacios que intervienen en la práctica (<i>group, ball, line, circle...</i>). ❑ Instrucciones básicas en inglés (<i>Let's go..., make a line/circle/groups, 1,2,3, go!</i>). <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Desarrollo de una buena actitud postural en la marcha y carrera. ❑ Percepción de los segmentos corporales y de sus posibilidades de movimiento. ❑ Realización de actividades que impliquen la movilización de las principales articulaciones. ❑ Conocimiento de la utilización de la respiración en la relajación. ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. 		
CONTENIDOS			

	<p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Concienciación de los beneficios a obtener con el cuidado corporal. ❑ Aceptación del propio cuerpo comprendiendo sus limitaciones. ❑ Potenciación de la autoestima superando por sí mismo de las dificultades.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas,... ❑ Organización: libre, parejas, tríos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIAL	Cronómetro, balones, pañuelos y música de relajación.
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, ya que se incidirá sobre la importancia de la salud personal y ambiental. ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que incluimos en las sesiones una lengua extranjera. ❑ Competencia social y ciudadana, ya que el alumnado debe interactuar. ❑ Competencia para la autonomía e iniciativa personal, ya que se procura dotar al alumnado de conocimientos básicos y necesarios para la práctica de cualquier actividad física. ❑ Competencia de razonamiento matemático, ya que se realizan operaciones básicas, por ejemplo para el cálculo de las pulsaciones por minuto.
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Autoobservación, autoevaluación y autoregulación. ❑ Capacidad de observación y de análisis. ❑ Responsabilizarse de la evolución y mejora de su condición física.
TEMAS TRANSV.	E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.
RELACIÓN OTRAS ÁREAS	<p>En nuestras clases podemos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Lengua: vocabulario utilizado en la unidad: nombre de huesos, músculos... ❑ CMNS: El cuerpo humano: músculos, huesos; aparato circulatorio y respiratorio, en lo que se refiere a la toma de pulsaciones. ❑ Tecnología: construcción de materiales, como una maqueta electrónica del cuerpo humano para identificar sus músculos o huesos. ❑ Inglés: (vocabulario de inglés para EF “actions games”).

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Primará la observación directa a poyada por un día rio de la profesora. Además se t endrá una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentes problemas. Para los contenidos actitudinales se utilizará un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifica las Capacidades Físicas Básicas. <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” <input type="checkbox"/> Identifica los objetivos de las diferentes actividades. <input type="checkbox"/> Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos. <input type="checkbox"/> Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades de “Cuaderno de EF”. <input type="checkbox"/> Comprende los mensajes en ingles. <input type="checkbox"/> Utiliza la s modificaciones de la fre cuencia cardíaca como medio para regular la propia actividad. <input type="checkbox"/> Comprende instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliza el material de aseo. <input type="checkbox"/> Lleva la vestimenta adecuada. <input type="checkbox"/> Respeta las “Normas de EF”.
--------------------------	---

Tabla 2.5.b.- Unidad Didáctica “Estamos en forma”

UD. Nº3		INFORMACIÓN GENERAL	
CI: "CIRCUS"	Contenido Eje: Cualidades Coordinativas	sesiones: 6	
<p>JUSTIFICACIÓN Con el desarrollo de esta unidad se pretende que los alumnos/as continúen vivenciando experiencias motrices iniciadas en años anteriores que les permitan establecer relaciones significativas con aprendizajes anteriores, además se pretende que trabajen aspectos de coordinación y percepción que les llevará a ampliar sus posibilidades de movimiento. Esta unidad se desarrolla en primer trimestre ya que facilitará contenidos de unidades posteriores: Por ejemplo juegos y deportes y expresión corporal.</p>			
INFORMACIÓN CURRICULAR			
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Conocer las capacidades coordinativas: concepto de coordinación y de equilibrio. ❑ Desarrollar la coordinación dinámica general a través de tareas realizadas con y sin material. ❑ Mejorar la coordinación óculo-segumentaria por medio de actividades con diferentes materiales. ❑ Aumentar el ajuste y control corporal a través de actividades de equilibrio estático y dinámico. ❑ Diseñar y practicar en pequeños grupos un circuito de ejercicios en el que intervengan elementos de coordinación, agilidad y equilibrio. ❑ Aceptar sus propias posibilidades en la realización de las actividades propuestas y participar en ellas de forma activa y desinhibida. ❑ Conocer aspectos básicos de los ordenadores de los que dispone el centro (hardware y software) ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF. ❑ Repasar y continuar con las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 		
	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ La coordinación. Concepto y su importancia en la realización de actividades físicas. ❑ El equilibrio. Concepto y su relación con el juego y el deporte. ❑ Software y Hardware. La página web de EF. ❑ Sustantivos en inglés: partes del cuerpo, elementos y espacios que intervienen en la práctica de EF. ❑ Verbos de acción (<i>to jump, run, walk, take, go</i>). ❑ Instrucciones básicas en inglés (<i>Come back, don't..., when I say..., Stay face to face/back to back</i>). <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Experimentación de los reflejos de equilibrio en los ejercicios estáticos con y sin aparatos. ❑ Práctica de equilibración durante los desplazamientos esquivando obstáculos, en cambios de dirección y paradas. ❑ Ejercicios individuales de carrera, saltos y giros. ❑ Recorridos de obstáculos compuestos por varios ejercicios de coordinación dinámica general, propuestos por el 		
CONTENIDOS			

	<p>profesor y por los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Malabarismos combinando todas las partes del cuerpo. ❑ Circuito compuesto por distintos elementos de equilibrio, y coordinación. ❑ Conocimiento y toma de contacto con el software y Hardware de un ordenador. ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Comprensión y aceptación de la propia habilidad como punto de partida hacia la superación personal. ❑ Valoración de la importancia de las cualidades motrices en relación con la vida cotidiana y con la práctica de habilidades específicas. ❑ Respeto de las normas básicas de seguridad en la realización de actividades y de las diferencias de los demás. ❑ Colaboración en las propuestas del grupo.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas, creatividad... ❑ Organización: libre, parejas, tríos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIALES	Aros, música, balones, zancos, esquí colectivo y ordenadores.
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia social y ciudadana, ya que tienen que cooperar e interactuar. ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que incluimos en las sesiones una lengua extranjera. ❑ Competencia de razonamiento matemático, ya que se realizan cálculos básicos de trayectorias y direcciones. ❑ Competencia digital y tratamiento de la información, ya que realizan una primera toma de contacto con los ordenadores de los que dispone el Centro.
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Solidaridad. ❑ Cooperación y Colaboración para conseguir objetivos comunes. ❑ Auto-observación, autoevaluación y auto-regulación. ❑ Autocontrol. ❑ Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas.
T. TRANSV.	E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.
RELACIÓN OTRAS ÁREAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Conocimiento del medio: Las personas y la salud: Tolerancia y respeto a las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor y diferencias físicas y psicológicas. Las nuevas tecnologías. ❑ Música. Movimiento y danza: Profundización en la práctica de las actividades básicas del movimiento. ❑ Educación Plástica y Visual: Construcción de material

	<p>reciclado.</p> <p>☐ Inglés: (vocabulario de inglés para EF “<i>actions games</i>”)</p>
EVALUACIÓN	<p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentes problemas. Se utilizará, si así lo requiere, una escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Identifica las cualidades coordinativas: coordinación y equilibrio. ☐ Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” ☐ Identifica las cualidades coordinativas en las diferentes actividades. ☐ Identifica los aspectos básicos del software y hardware de un ordenador. ☐ Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos. ☐ Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. ☐ Realiza las actividades de “Cuaderno de EF”. ☐ Ejecuta las instrucciones proporcionadas para el uso del ordenador. ☐ Comprende instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Utiliza el material de aseo. ☐ Lleva la vestimenta adecuada. ☐ Respeta las “Normas de EF”.

Tabla 2.5.c.- Unidad Didáctica “Circus”

CI: “JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS”	Contenido Eje: Habilidades /Juegos	sesiones: 6
<p>JUSTIFICACIÓN Durante nuestra intervención docente debemos procurar que nuestros alumnos conozcan el mayor número de juegos para su práctica durante el tercer tiempo pedagógico, es por ello la importancia de que conozcan juegos que se han practicado a lo largo de la historia, en su entorno, y así se contribuye a la transmisión de la cultura, incorporando a las familias en el proceso de enseñanza. Además no debemos olvidar el papel que juega el medio ambiente en el desarrollo de los juegos, por ello, es necesario dotar al alumnado de recursos que, por un lado los conciencien y les ayuden a colaborar en la conservación del medio ambiente, y por otro, recursos que puedan utilizar en su tiempo libre (2º y 3º tiempo pedagógico) de forma lúdica y recreativa practicando actividad física en otros espacios diferentes al contexto escolar, es decir, que conozcan los recursos de su comunidad (polideportivo municipal, parques, entidades públicas y privadas, clubes, piscina...) y hagan uso de ellos.</p>		
INFORMACIÓN CURRICULAR		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Descubrir las posibilidades que ofrece el material no convencional en el ámbito de la EF. Para la práctica de juegos y deportes tradicionales y reglamentados. ❑ Elaborar materiales con elementos reciclados para la práctica de diferentes juegos. ❑ Utilizar materiales de desecho para la práctica de juegos. ❑ Conocer y practicar juegos y deportes tradicionales de la propia Comunidad. ❑ Mejorar las capacidades físicas básicas. ❑ Demostrar la capacidad de cooperar, buscar y pactar con el grupo-clase, normas para juegos y deportes trabajados. ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo. ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros. ❑ Valorar los juegos como una opción más para la ocupación de su tiempo de ocio. ❑ Conocer una amplia gama de actividades físico-recreativas que se pueden practicar en el medio natural. ❑ Aceptar y respetar las normas que han de regir para el mantenimiento y mejora del medio natural. ❑ Conocer nuestro entorno próximo, cercano y lejano, así como los recursos de nuestra comunidad. ❑ Conocer diferentes juegos de otras culturas valorando las actividades lúdicas de otros países. ❑ Utilizar la página web para visualizar los contenidos de esta unidad. ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF. ❑ Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 	
	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ El material reciclado. 	

<p>CONTENIDOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Juegos Populares, tradicionales y autóctonos de Andalucía. ❑ Reglas básicas de diferentes juegos. ❑ Juegos de otras culturas. ❑ Uso adecuado del medio natural: patio y entorno cercano. ❑ Adaptación al medio: juegos adaptados al medio natural. ❑ Software y Hardware. La página web de EF. ❑ Verbos de acción (<i>To pass, bounce, take, put</i>) ❑ Instrucciones básicas en inglés (We are going to, stop playing). <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Práctica de juegos con material reciclado. ❑ Recopilación y ejecución de juegos. ❑ Experimentación de juegos populares, tradicionales y autóctonos así como interculturales. ❑ Práctica de los juegos realizados en clase en el 2º y 3º tiempo pedagógico, es decir, en su tiempo libre. ❑ Práctica de juegos conocidos adaptados al patio. ❑ Uso de la página web de EF. ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Respeto y conservación del medio natural. ❑ Aceptación de reglas y normas, así como del rol que le toque desempeñar en cada tarea. ❑ Valoración de las propias posibilidades y de las de los demás, premiando el esfuerzo de sus compañeros por encima del resultado obtenido. ❑ Utilización del juego como medio de recreación y disfrute. ❑ Respeto y conservación del medio natural. ❑ Interés por conocer el medio natural. ❑ Valoración de los factores de riesgo en el medio natural.
<p>METODOLOGÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas, creatividad... ❑ Organización: libre, parejas, tríos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
<p>MATERIALES</p>	<p>Cartones de leche y zumo, toallas viejas, folios de papel usado, pelotas, música, ordenadores.</p>
<p>COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, ya que realizan actividades que ayudan a la conservación del medio ambiente. ❑ Competencia social y ciudadana, ya que tienen que cooperar e interactuar. ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que incluimos en las sesiones una lengua extranjera además de realizar una lectura comprensiva de esta unidad en la página web. ❑ Competencia digital y tratamiento de la información, ya que se usan las TIC para obtener la información del tema a trabajar.

<p>EDUCACIÓN EN VALORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsabilidad y respeto hacia el medio ambiente y otras culturas. <input type="checkbox"/> Interiorizar hábitos saludables. <input type="checkbox"/> Distinción entre acciones buenas y malas resaltando las primeras. <input type="checkbox"/> Análisis crítico de la realidad y capacidad de diferenciar lo que está bien desde el punto de vista ético de lo que no lo está. <input type="checkbox"/> Colaboración y cooperación.
<p>T. TRANSV.</p>	<p>E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.</p>
<p>RELACIÓN OTRAS ÁREAS</p>	<p>En nuestras clases podemos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lengua: Vocabulario de la unidad. <input type="checkbox"/> CMNS: Conservación del medio natural. <input type="checkbox"/> Música: Danzas tradicionales y de otros países. <input type="checkbox"/> Plástica: Construcción de juguetes con material reciclado. <input type="checkbox"/> Inglés: (vocabulario de inglés para EF “actions games”)
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentes problemas. Se utilizará, si así lo requiere, una escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifica diferentes juegos de su cultura y de otras culturas. <input type="checkbox"/> Conoce los juegos con material reciclado practicados. <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” <input type="checkbox"/> Conoce la estructura de la página web. <input type="checkbox"/> Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa en los diferentes juegos tradicionales, de otras culturas y alternativos trabajados. <input type="checkbox"/> Realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos. <input type="checkbox"/> Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades de “Cuaderno de EF”. <input type="checkbox"/> Utiliza la página web para obtener información de la unidad. <input type="checkbox"/> Comprende instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respeta el entorno natural. <input type="checkbox"/> Utiliza el material de aseo. <input type="checkbox"/> Lleva la vestimenta adecuada. <input type="checkbox"/> Respeta las “Normas de EF”
<p>BLOQUE UD. Nº5-9</p>	<p>INFORMACIÓN GENERAL</p>

CI: "SOMOS DEPORTISTAS"	Contenido Eje: Predeporte	sesiones: 30
<p>JUSTIFICACIÓN Los deportes colectivos básicos se recogen contenidos básicos relacionados con todos los bloques. Se trabaja una gran variedad de actividades que favorezcan las relaciones grupales a la vez que se trabajan habilidades, capacidades... fomentando a su vez la motivación.</p>		
<p>INFORMACIÓN CURRICULAR</p>		
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Consolidar habilidades básicas y genéricas. <input type="checkbox"/> Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos. <input type="checkbox"/> Familiarizarse con los principios básicos de funcionamiento y los reglamentos de estos deportes. <input type="checkbox"/> Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes. <input type="checkbox"/> Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo. <input type="checkbox"/> Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva. <input type="checkbox"/> Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo. <input type="checkbox"/> Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros. <input type="checkbox"/> Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog. <input type="checkbox"/> Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF. <input type="checkbox"/> Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 	
<p>CONTENIDOS</p>	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las capacidades físicas básicas: manifestación y contribución en los diferentes deportes colectivos trabajados. <input type="checkbox"/> Habilidades básicas y genéricas. <input type="checkbox"/> Las reglas básicas de los deportes a trabajar: balonmano, fútbol, voleibol, baloncesto y bádminton. <input type="checkbox"/> Las ideas tácticas y estrategias básicas de los deportes trabajados: balonmano, fútbol, voleibol, baloncesto y bádminton. <input type="checkbox"/> TIC: Programas <i>Prezi</i>, <i>Cuadernia</i> y <i>Ardora</i>. <input type="checkbox"/> Sustantivos en inglés: Elementos y espacios que intervienen en la práctica de los deportes ("<i>basketball court</i>", "<i>football pitch</i>", "<i>team</i>", "<i>net</i>", "<i>point</i>", "<i>winner</i>", "<i>stick</i>"...) <input type="checkbox"/> Repaso de los verbos de acción trabajados. <input type="checkbox"/> Repaso Instrucciones básicas en inglés trabajadas. <p style="text-align: center;">Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Trabajo de las habilidades básicas en los deportes trabajados. <input type="checkbox"/> Práctica de los distintos deportes en diferentes roles de participación. <input type="checkbox"/> Práctica de los distintos deportes, con adaptaciones reglamentarias en relación con los equipamientos y reglas 	

	<p>de tipo técnico (nº de pasos...).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Uso de diferentes software para el aprendizaje de cada deporte. ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Aceptación del nivel de aptitud motriz propio y el de los demás en la práctica de los deportes. ❑ Respeto a la normativa y los reglamentos de juegos y deportes. ❑ Valoración de la mejora personal y de los demás por encima del resultado. ❑ Disposición a aceptar los resultados de la confrontación, sin extrapolar actitudes y conductas negativas.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas,... ❑ Organización: libre, parejas, tríos, grupos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIALES	<p>Balones, porterías de cartón, redes, petos de colores, ordenadores portátiles personales, pizarra digital, bingo inglés deportes.</p>
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, ya que se incide sobre la importancia de la salud personal y ambiental. ❑ Competencia social y ciudadana, ya que comienza un nuevo curso, se retoman relaciones y se conocen compañeros/as nuevos. ❑ Competencia para la autonomía e iniciativa personal, ya que se procura dotar al alumnado de conocimientos básicos y necesarios para la práctica de cualquier actividad física (actitud postural, etc.) ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que incluimos en las sesiones una lengua extranjera además de realizar una lectura comprensiva de esta unidad en la página web. ❑ Competencia digital y tratamiento de la información, ya que se usan las TIC para trabajar el tema a trabajar.
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas. ❑ Propuestas de soluciones positivas a los asuntos pensando en el bien común ❑ Auto-observación, autoevaluación y auto-regulación ❑ Interiorizar hábitos saludables. ❑ Distinción entre acciones buenas y malas resaltando las primeras. ❑ Comprensión de sentimientos, razones y motivaciones de otros.
T. TRANSV.	<p>E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.</p>

<p>RELACIÓN OTRAS ÁREAS</p>	<p>En nuestras clases podremos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lengua: Vocabulario específico de la unidad. <input type="checkbox"/> CMNS: <input type="checkbox"/> Matemáticas: Operaciones básicas en el cálculo de puntos. Espacios, tiempos y trayectorias. <input type="checkbox"/> Inglés: (vocabulario de inglés para EF “<i>actions games</i>”).
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentes problemas. Se utilizará, si así lo requiere, una escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifica las capacidades físicas básicas y las relaciona con el tipo de actividad que se desarrolla en los deportes trabajados. <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.”: reglamento,... <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en la página web de EF. <input type="checkbox"/> Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades del “Cuaderno de EF”. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades propuestas en la página web de EF. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades del blog. <input type="checkbox"/> Comprende instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliza el material de aseo. <input type="checkbox"/> Lleva la vestimenta adecuada. <input type="checkbox"/> Respeta las “Normas de EF” <input type="checkbox"/> Muestra actitudes y hábitos positivos en la práctica de actividades deportivas.

Tabla 2.5.e.- Unidad Didáctica “Somos deportistas”

UD. Nº 10	INFORMACIÓN GENERAL		
CI: "JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS"	Contenido Eje: El Juego	sesiones: 6	
<p>JUSTIFICACIÓN: JUSTIFICACIÓN. Con esta unidad se pretende que el alumnado no se estanque en los deportes más comunes y conocidos debido a la continua retransmisión en los medios, se pretende que conozcan otros juegos y deportes que son practicados y por diversas razones no son tan conocidos, de esta forma dotaremos al alumnado de juegos y deportes para su práctica durante el tercer tiempo pedagógico.</p>			
INFORMACIÓN CURRICULAR			
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos. ❑ Familiarizarse con los principios básicos de funcionamiento y los reglamentos de estos deportes. ❑ Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución e n relación con estos deportes. ❑ Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo. ❑ Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva. ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo. ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros. ❑ Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog. ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF. ❑ Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 		
CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Habilidades básicas y genéricas. ❑ Las reglas básicas de los juegos y deportes a trabajar: hockey, beisbol, bádminton, mini-tenis...). ❑ Las ideas tácticas y estrategias básicas de los juegos y deportes trabajados. ❑ TIC: Blog. Programas <i>Prezi</i>, <i>Cuadernia</i> y <i>Ardora</i>. ❑ Repaso de los sustantivos en inglés: Elementos y espacios que intervienen en la práctica de los deportes. ❑ Repaso de los verbos de acción trabajados. ❑ Repaso Instrucciones básicas en inglés trabajadas. <p style="text-align: center;">Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Trabajo de las habilidades básicas en los deportes trabajados. ❑ Práctica de los distintos deportes en diferentes roles de participación. ❑ Práctica de los distintos deportes, con adaptaciones reglamentarias en relación con los equipamientos y reglas de tipo técnico (nº de pasos...) ❑ Uso de la página web para el aprendizaje de cada deporte. 		

	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Aceptación del nivel de aptitud propia y el de los demás en la práctica de los deportes. ❑ Respeto a la normativa y los reglamentos de juegos y deportes. ❑ Valoración de la mejora personal y de los demás por encima del resultado. ❑ Disposición a aceptar los resultados de la confrontación, sin extrapolar actitudes y conductas negativas.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas,... ❑ Organización: libre, parejas, tríos, grupos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIALES	Porterías y sticks de hockey, bate de béisbol, aros, paracaídas, raquetas de bádminton, raquetas de mini-tenis, redes.
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Solidaridad. ❑ Respeto. ❑ Autocontrol. ❑ Cooperación y Colaboración para conseguir objetivos comunes. ❑ Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas. ❑ Propuestas de soluciones positivas a los asuntos pensando en el bien común. ❑ Distinción entre acciones buenas y malas resaltando las primeras.
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, ya que realizan actividades que ayudan a la conservación del medio ambiente. ❑ Competencia social y ciudadana, ya que tienen que cooperar e interactuar. ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que incluimos en las sesiones una lengua extranjera además de realizar una lectura comprensiva de esta unidad en la página web. ❑ Competencia digital y tratamiento de la información, ya que se usan las TIC para obtener la información del tema a trabajar.
T. TRANSV.	E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.
RELACIÓN OTRAS ÁREAS	<p>En nuestras clases podemos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Lengua: Vocabulario específico de la unidad. ❑ CMNS: ❑ Matemáticas: Operaciones básicas en el cálculo de puntos. Espacios, tiempos y trayectorias.

	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Inglés: (vocabulario de inglés para EF “<i>actions games</i>”).
EVALUACIÓN	<p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentes problemas. Se utilizará, si así lo requiere, una escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Identifica los diferentes deportes. ❑ Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.”: reglamento,... ❑ Comprende los conceptos tratados en la página web de EF. ❑ Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. ❑ Realiza las actividades del “Cuaderno de EF”. ❑ Realiza las actividades propuestas en la página web de EF. ❑ Realiza las actividades del blog. ❑ Comprende instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Utiliza el material de aseo. ❑ Lleva la vestimenta adecuada. ❑ Respetar las “Normas de EF”. ❑ Muestra actitudes y hábitos positivos en la práctica de actividades deportivas.

Tabla 2.5.f.- Unidad Didáctica “Juegos alternativos”

UD. Nº 11		INFORMACIÓN GENERAL	
CI: "NOS EXPRESAMOS"		Contenido Eje: Expresión Corporal	sesiones: 6
<p>JUSTIFICACIÓN La sociedad es cada vez menos expresiva, más fría, apenas se verbalizan los sentimientos; con esta UD se pretende el trabajo de estos aspectos mediante la Expresión Corporal; además, por sus características es adecuado realizarla en gimnasio o sala cubierta, evitando así por un lado el aumento de temperatura de final de curso, por otro las posibles inhibiciones por parte de los alumnos al comienzo de curso y finalmente como recurso para preparación para la actuación de Fin de Curso.</p>			
INFORMACIÓN CURRICULAR			
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Incrementar los recursos expresivos corporales. <input type="checkbox"/> Utilizar el gesto y el movimiento como medios expresivos y de comunicación. <input type="checkbox"/> Dar a conocer situaciones de la vida real y sus características. <input type="checkbox"/> Reproducir corporalmente diversos ritmos. <input type="checkbox"/> Fomentar el interés por las actividades creativas, corporales y musicales. <input type="checkbox"/> Ayudar a eliminar miedos experimentados con este tipo de acciones. <input type="checkbox"/> Favorecer la comunicación y el diálogo corporal con uno mismo, el otro, el grupo y con distintos objetos a partir de dinámicas lúdicas-afectivas. <input type="checkbox"/> Descubrir nuestras limitaciones y dar herramientas para superarlas abriendo un mundo de posibilidades corporales, estimulando y favoreciendo la creatividad, imaginación y autoestima. <input type="checkbox"/> Fomentar actitudes de cooperación, participación y coeducación a través de propuestas de grupo con un objetivo a compartir, la creación colectiva. <input type="checkbox"/> Despertar la sensibilidad de los alumnos haciéndoles la relajación como elemento fundamental que nos pone en condiciones de escuchar "nuestro cuerpo" y como base para encontrar la distensión y armonía del movimiento. <input type="checkbox"/> Utilizar la página web de EF para visualizar contenidos de esta unidad, realizar actividades y exponer opiniones en el blog. <input type="checkbox"/> Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF. <input type="checkbox"/> Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 	
		<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comunicación no verbal. <input type="checkbox"/> Nuevas y creativas formas de expresarse. <input type="checkbox"/> TIC: Programas <i>Prezi</i>, <i>Cuadernia</i> y <i>Ardora</i>. <input type="checkbox"/> Repaso de los sustantivos en inglés: Elementos y espacios que intervienen en la práctica de los deportes. <input type="checkbox"/> Repaso de los verbos de acción trabajados. <input type="checkbox"/> Repaso Instrucciones básicas en inglés trabajadas. 	
CONTENIDOS			

	<p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Adquisición de recursos expresivos. ❑ Realización de movimientos de carga expresiva. ❑ Ejecución de movimientos rítmicos elementales. ❑ Representación corporal de situaciones o vivencias. ❑ Uso de la página web para conocer formas de expresión. ❑ Identificación del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Muestra de interés por mejorar la calidad del propio movimiento. ❑ Actitud de colaboración y aceptación de ciertas normas a la hora de la práctica. ❑ Mejora de la capacidad de desinhibirse ante situaciones de este tipo. ❑ Fomento de la capacidad de trabajo grupal. ❑ Potenciación de la imaginación y creatividad.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas,... ❑ Organización: libre, parejas, tríos, grupos... ❑ Espacios: aula, pista y gimnasio.
MATERIALES	<p>Aros, música, ordenadores, balones, petos de colores, paracaídas...</p>
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Competencia social y ciudadana, ya que tienen que cooperar e interactuar. ❑ Competencia en comunicación lingüística, ya que se trabaja la representación, el teatro y se incluye en las sesiones una lengua extranjera. ❑ Competencia para la autonomía e iniciativa personal, ya que se intenta que el alumnado sea autónomo en la ejecución de movimientos corporales, tomando iniciativa en la invención de nuevos movimientos para por ejemplo, coreografías. <p>Competencia digital y tratamiento de la información, ya que se usan las TIC para compartir opiniones, ver representaciones no verbales, musicales...</p>
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas. ❑ Capacidad de observación y de análisis. ❑ Propuestas de soluciones positivas a los asuntos pensando en el bien común. ❑ Auto-observación, autoevaluación y auto-regulación. ❑ Autocontrol del trabajo diario. ❑ Comprensión de sentimientos, razones y motivaciones de otros.
T. TRANSV.	<p>E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.</p>

<p>RELACIÓN OTRAS ÁREAS</p>	<p>En nuestras clases podemos trabajar los contenidos de las siguientes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> CMNS: Conocer las danzas y bailes desde la antigüedad y de diferentes regiones. <input type="checkbox"/> Música: Estudiar la música de las danzas y bailes de salón <input type="checkbox"/> Plástica: Creación de disfraces, escenarios... <input type="checkbox"/> Inglés: (vocabulario de inglés para EF).
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos, conceptuales, procedimentales y actitudinales citados en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos que presentan problemas. Se utilizará, si así lo requiere, un escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifica diferentes formas de expresión verbal y no verbal. <input type="checkbox"/> Conoce las danzas y bailes trabajados. <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” <input type="checkbox"/> Conoce vocabulario de inglés proporcionado. <p style="text-align: center;">Procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa en los diferentes bailes, danzas y actividades expresivas propuestas. <input type="checkbox"/> Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades de “Cuaderno de EF”. <input type="checkbox"/> Comprende instrucciones básicas en inglés. <input type="checkbox"/> <p style="text-align: center;">Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Respeta sus posibilidades y las de los demás. <input type="checkbox"/> Cooperar con los compañeros en las creaciones colectivas. <input type="checkbox"/> Utiliza el material de aseo. <input type="checkbox"/> Lleva la vestimenta adecuada. <input type="checkbox"/> Respeta las “Normas de EF”.

Tabla 2.5.g.- Unidad Didáctica “Nos expresamos”

UD. Nº12		INFORMACIÓN GENERAL	
CI: "¿QUÉ HECHOS HECHO ESTE CURSO?"		Contenido Eje: Globalizada	sesiones: 6
<p>JUSTIFICACIÓN Realizaremos un balance global de todo lo realizado durante el curso, esta UD servirá de evaluación final además de ser creada por las actividades preferidas por los alumnos.</p>			
INFORMACIÓN CURRICULAR			
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Repasar los diferentes juegos que se han llevado a cabo: tradicionales, multiculturales, en la naturaleza,... <input type="checkbox"/> Repasar actividades físicas saludables incluyendo hábitos de higiene. <input type="checkbox"/> Asimilar el trabajo de las diferentes habilidades básicas y genéricas. <input type="checkbox"/> Afianzar el conocimiento de las capacidades físicas básicas. <input type="checkbox"/> Mejorar el conocimiento y ejecución de los aspectos básicos de los deportes trabajados. <input type="checkbox"/> Finalizar la elaboración del cuaderno del alumno. <input type="checkbox"/> Realizar para la Fiesta de Fin de Curso uno de los bailes o danzas más atractivos de la UD de Expresión Corporal. <input type="checkbox"/> Participar de forma lúdico-recreativa en los juegos alternativos. <input type="checkbox"/> Utilizar la página web de EF para visualizar contenidos trabajados en el curso y exponer opiniones en el blog. <input type="checkbox"/> Repasar vocabulario en inglés aplicado a la EF. <input type="checkbox"/> Repasar las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF. 		
	CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exposición de juegos trabajados. <input type="checkbox"/> Refuerzo de las habilidades y capacidades trabajadas. <input type="checkbox"/> TIC: Repaso. <input type="checkbox"/> Repaso de los sustantivos en inglés: Elementos y espacios que intervienen en la práctica de los deportes. <input type="checkbox"/> Repaso de los verbos de acción trabajados. <input type="checkbox"/> Repaso Instrucciones básicas en inglés trabajadas. <p style="text-align: center;">Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realización de calentamientos dirigidos a los deportes colectivos. <input type="checkbox"/> Desarrollo de juegos donde se desarrolle la interacción y la participación. <input type="checkbox"/> Consolidación y dominio de las habilidades básicas en los deportes trabajados. <input type="checkbox"/> Puesta en común de los diferentes juegos tradicionales, alternativos, ...trabajados a lo largo del curso. <input type="checkbox"/> Uso de la página web como repaso. <input type="checkbox"/> Repaso del vocabulario, verbos e instrucciones básicas en inglés. 	

	<p style="text-align: center;">Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identificación de los compañeros como grupo de amigos, respetándolos. <input type="checkbox"/> Toma de conciencia de la actividad física como medio para organizar el tiempo libre. <input type="checkbox"/> Valoración de la mejora personal y de los demás por encima del resultado. <input type="checkbox"/> Disposición a aceptar los resultados de la confrontación, sin extrapolar actitudes y conductas negativas. <input type="checkbox"/> Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
METODOLOGÍA	<p>Estilos de Enseñanza: Mando D. modificado, resolución de problemas,...</p> <p>Organización: libre, parejas, tríos...</p> <p>Espacios: aula, pista y gimnasio.</p>
MATERIALES	Materiales empleados a lo largo del curso
COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS	Competencias trabajadas a lo largo del curso.
EDUCACIÓN EN VALORES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas. <input type="checkbox"/> Responsabilizarse de la evolución y mejora de su condición física.
T. TRANSV.	E. Salud, E. Consumidor, E. Ambiental, E. Para la Paz, Coeducación.
RELACIÓN OTRAS ÁREAS	Relaciones establecidas a lo largo del curso.
EVALUACIÓN	<p>Esta última UD. es de evaluación y repaso de todo el curso, para ello se recopilará los datos de todas las listas de control, registros de acontecimientos... y se analizarán los progresos, dificultades..., incluyendo de esta forma en las dificultades encontradas en diversas tareas.</p> <p>Primará la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos, conceptuales, procedimentales y actitudinales citados en este punto.</p> <p style="text-align: center;">CRITERIOS DEL ALUMNO</p> <p style="text-align: center;">Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conoce los conceptos trabajados a lo largo del curso. <input type="checkbox"/> Comprende los conceptos tratados en el "cuaderno de EF." <p style="text-align: center;">Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realiza de forma autónoma el calentamiento. <input type="checkbox"/> Ejecuta correctamente las prácticas propuestas en clase. <input type="checkbox"/> Realiza las actividades de "Cuaderno de EF".

	Actitudes					
	<input type="checkbox"/> Utiliza el material de aseo. <input type="checkbox"/> Lleva la vestimenta adecuada. <input type="checkbox"/> Valora el trabajo realizado. <input type="checkbox"/> Respeto las “Normas de EF”.					
	CRITERIOS DEL PROCESO ENSEÑANZA					
		1	2	3	4	5
	Grado de cumplimiento de los objetivos.					
	Grado de participación de los alumnos.					
	Adecuación de los contenidos y tareas a las características del alumnado.					
	Adecuación de los criterios de evaluación.					
Adecuación de los medios didácticos y recursos materiales.						

Tabla 2.5.h.- Unidad Didáctica “Que hemos hecho este año”

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, 2002.

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243) y por Collado Fernández (2005: 502), 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). Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar, presentados sus ventajas e inconvenientes y aunque partían de supuestos diferentes era posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre y otros 2003: 243).

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), 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 incompatibles y que se puede beneficiar de lo mejor de ambos a través de su integración.

La integración metodológica se llevará a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000) denominan, modelo de triangulación, y que en trabajos anteriores a este han planteado Ibáñez (1996: 266) , Fajardo (2002: 386), Palomares (2003: 252) y Collado (2005: 1207), y que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida 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: Planteamiento de objetivos generales y específicos.
3ª Fase	DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención, basado en el desarrollo de competencias motrices, lingüísticas y digitales.
4ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de un Cuestionario pre y post al alumnado participante en el desarrollo de la investigación.
5ª Fase	DIARIO DE LA PROFESORA: Diseño y elaboración del Diario de la Profesora.
6ª Fase	DISEÑO, PARTICIPACIÓN Y ANÁLISIS: De las aportaciones del alumnado emitidas en el Portafolios digital
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS; Tratamiento descriptivo, interpretativo y establecimiento de discusión.
8ª Fase	PROCESO DE TRIANGULACIÓN: Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES: Toma de decisiones-Vías de acción.

Tabla 3.1.- Fases de la investigación

3.2.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El centro de enseñanza dónde se realiza la investigación es el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Nuestra Señora de la Fuensanta” de Villanueva del Arzobispo (Jaén).

3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural

El centro está ubicado en la localidad de Villanueva del Arzobispo. Esta localidad, se encuentra situada al noreste de la provincia de Jaén, donde se encuentran tres centros de Educación Infantil y Primaria, dos de ellos de carácter concertado, y el centro al que nos referimos en este proyecto, de carácter público,

La extensión del término municipal es de 178'62 km² y está situado en el valle formado entre los ríos Guadalimar y Guadalquivir. Según la última actualización (2009), la población es de 8.795 habitantes y los límites geográficos son:

- Al Norte: Sorihuela del Guadalimar y Beas de Segura.
- Al Sur: Iznatoraf y Castellar.
- Al Este: Hornos y Pontones.
- Al Oeste: Sorihuela y Castellar.

En cuanto a la economía del término municipal, va paralela a los tres sectores.

- Sector Primario: la economía está basada en la agricultura, siendo el olivo su mayor riqueza con más de un 60 % del suelo dedicado a esta producción.
- Sector Secundario: aunque no podemos considerar a Villanueva como zona industrial, sí debemos reconocer la importancia de los distintos establecimientos: fábrica de ladrillos y teja, de hormigón, trabajos en mármol, maquinaria agrícola, fábricas de aceite, fábrica de biomasa, panificadora, géneros de punto, aserradoras de madera, albañilería, fontanería...
- Sector Terciario: incluye las ramas de comercio al por mayor y minoristas (gasolina, calzado, alimentación, farmacias, droguerías...).

El nivel socioeconómico es medio-bajo, en términos generales, lo que puede influir directamente en el estímulo de sus hijos/as.

Un elevado número de familias viven eminentemente de la agricultura, un menor número ejercen distintas profesiones, comercio, talleres, funcionarios..., contando también con un porcentaje elevado de familias marroquíes, unos 69 alumnos/as, algunos de ellos recién llegados a nuestro país, con escasos medios económicos. Las familias de etnia gitana abundan en el centro, constituyendo uno de los factores negativos por el elevado absentismo entre los alumnos/as, lo que motiva que muchos de ellos sufran cierto retroceso. Debemos unir a esto los alumnos/as que llegan a la residencia escolar situada al lado del centro, algunos de ellos procedentes de familias desarraigadas o problemáticas.

La época de la vendimia y especialmente de la recolección de aceituna, aumenta el número de absentismo escolar pero también se produce la llegada masiva de alumnos/as temporeros de otras localidades, con bajo nivel socio-cultural e importantes atrasos educativos, lo que dificulta aún más nuestra labor.

No se puede decir que existan graves problemas familiares en los alumnos/as de nuestro Centro. No son frecuentes las separaciones matrimoniales y la unidad familiar es estable. Es también frecuente que algunos abuelos/as convivan en el seno familiar y que en época de campaña de aceituna sean éstos los encargados de la familia, mientras los padres están en el campo.

Durante la campaña de aceituna se ha observado que el rendimiento de los alumnos/as disminuye como tónica general debido a que el cuidado de los hijos/as se cede a los abuelos que tienen más permisividad con los nietos/as, en cuanto a obligaciones escolares.

3.2.2.- Contexto del Centro “Nuestra Señora de la Fuensanta”

El paradigma contextual añade el componente del medio como un elemento mediador en las relaciones en el aula, lugar donde se producen una serie de intercambios educativos. No se puede llegar a una clara concepción de lo que es la enseñanza sin comprender el contexto donde se desenvuelve; en el medio donde se desarrolla ésta; se crea una interacción

entre el profesor, el alumno y el propio contexto, mediando los elementos curriculares en las pretensiones y acontecimientos escolares.

3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos

C.E.I.P. “Nuestra Señora de la Fuensanta”, está compuesto por las etapas de Infantil y Primaria. Consta de dos edificios:

- El edificio de Educación Infantil, construido en el año 2002 con 6 aulas y servicios para los alumnos. Está bien equipado de material didáctico, material para el aula y además cuenta con su propio patio, utilizando el salón de actos para la psicomotricidad.
- El edificio de Educación Primaria, edificio construido en 1969 con una utilización intensiva (se han utilizado espacios del centro para habitáculos de la escuela hogar, reuniones, aulas abiertas, cursos promovidos por el ayuntamiento,...).
- En cuanto a dotaciones de material inventariable, el centro desde hace tiempo y a través de sus presupuestos se las proporciona a sí mismo. El equipamiento mobiliario es semi-nuevo excepto en el 1er. ciclo, que está en proceso de renovación y envío de nuevo material.
- Por otra parte, cabe reseñar que se trata de un centro TIC, por ahora cuenta con una dotación completa para 2º y 3º ciclo de primaria; siguiendo el futuro plan de actuación, en años sucesivos estos recursos variarán al adaptarse a las nuevas necesidades y planteamientos que este tipo de centros requieren. En lo que respecta a E. Infantil y 1º ciclo de Primaria para la utilización de las TIC, se disponen de carritos con portátiles, almacenados de forma adecuada para facilitar fácil y rápida utilización.
- Por último, cabe mencionar que en el curso escolar 2006/2007 se inicia como Centro Bilingüe, desarrollándose en una segunda lengua las áreas de Educación Física y Artística, en las que los maestros/as especialistas cuentan con el apoyo de un nativo.

La Comunidad Educativa se resume en el siguiente esquema:

PERSONAL DOCENTE	
MAESTROS/AS INFANTIL	8
MAESTROS/AS PRIMARIA	13
ESPECIALISTAS: ED.FÍSICA	2
ESPECIALISTAS: ED.ESPECIAL Y APOYO A LA INTEGRACIÓN	2
ESPECIALISTAS: RELIGIÓN (JORNADA IRREGULAR)	2
ESPECIALISTAS: INGLÉS	3
ESPECIALISTA: MÚSICA	1
ESPECIALISTA: ATAL (LUNES – JUEVES)	1
PERSONAL NO DOCENTE	
MONITORA DE ED. ESPECIAL	1
LIMPIADORAS	3
CONSERJE	1
ADMINISTRATIVA	1
MONITORES/AS DE AULAS ABIERTAS Y ACTIV.EXTRAESCOLARES	3

Tabla 3.2.2.1a.- Personal Docente

Como se ha mencionado anteriormente, este colegio es un centro bastante grande dado que imparte formación a un amplio número de estudiantes al ser el único público de la localidad.

El siguiente esquema refleja la distribución del alumnado:

NIVEL	NUMERO DE ESTUDIANTES	
	A	B
EDUCACIÓN INFANTIL – 3 AÑOS	A	22
	B	20
EDUCACIÓN INFANTIL – 4 AÑOS	A	21
	B	21
EDUCACIÓN INFANTIL – 5 AÑOS	A	25
	B	24
1º PRIMARIA	A	27
	B	27
2º PRIMARIA	A	19
	B	19
	C	21
3º PRIMARIA	A	22

	B	24
4º PRIMARIA	A	22
	B	19
	C	21
5º PRIMARIA	A	23
	B	24
6º PRIMARIA	A	24
	B	23
E.E	A	5
TOTAL		443

Tabla 3.2.2.1b.-Distribución del alumnado

Seguidamente se adjunt a plano de la distribución de los espacios del centro:



Gráfico 3.2.2.1.- Plano de la distribución de los espacios

3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro

Se encuentra un documento del Centro denominado Proyecto Educativo, el cual según el artículo 127 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) el **Proyecto Educativo de este Centro** define los objetivos particulares que se propone alcanzar, partiendo de nuestra realidad y tomando como referencia la regulación estatal y autonómica acerca de los principios que orientan la etapa educativa de la que se trate y las correspondientes prescripciones acerca del currículo.

Así pues, el Proyecto Educativo aborda los siguientes aspectos:

Objetivos de Centro:

1º.- Enseñar a los alumnos a valorarse a sí mismos y a los demás, responsabilizándose en su trabajo, material escolar, limpieza, orden y convivencia.

2º.- Coordinar las metodologías que hacen referencia al aprendizaje lectoescritor y del razonamiento lógico-matemático a fin de conseguir un mayor dominio de las técnicas instrumentales.

3º.- Promover la participación y colaboración de los padres en las actividades extraescolares, reuniones periódicas y siempre que sea necesario, para que sigan con mayor interés el rendimiento educativo de sus hijos/as.

4º.- Favorecer y promover el trabajo en equipo, frente al individualismo, entre todos los miembros de la Comunidad Educativa: Profesores, padres y alumnos/as.

5º.- Crear un ambiente de solidaridad con las causas y movimientos sociales justos, (a todos los niveles: local, nacional e internacional).

6º.- Educar en el respeto y defensa del medio ambiente con la finalidad de conseguir una perfecta armonía entre el individuo y su entorno.

7º.- Continuar la labor de integración dotando a los alumnos/as con necesidades educativas específicas, de todos los recursos disponibles para que éstos puedan alcanzar su pleno desarrollo personal y social.

8º.- Introducir a los alumnos/as desde Infantil en las nuevas tecnologías facilitando la comunicación en diferentes idiomas (bilingüismo) y formando así un espíritu crítico frente a estas, los medios de comunicación, situaciones de injusticia...

Planes y Proyectos vigentes en el Centro

Planes/ Proyectos Educativos	Período de aplicación
Plan de Acción Tutorial	Permanentemente
Plan de Atención a la Diversidad	Permanentemente
Plan de Convivencia	Permanentemente
Plan de Actividades Extraescolares	Permanentemente
Proyectos Centros T.I.C.	Permanentemente
Planes de compensación educativa	DESDE 01/09/2007 – 31/08/2011
Escuelas Deportivas	Permanentemente
Plan de Salud Laboral y P.R.L.	Permanentemente
Programa de Calidad y Mejora Rendimientos Escolares	DESDE 01/09/2008 – 31/08/2011
Proyectos lectores y planes de uso de las bibliotecas	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Plan de igualdad entre hombres y mujeres en la educación	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Proyectos de centro bilingüe	Permanentemente
Escuela Espacio de Paz	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Plan de Formación del Profesorado	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Plan de Autoprotección escolar	Permanentemente
Plan de Reuniones de Claustro	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Plan de Reuniones de Consejo Escolar	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Plan de Reuniones Equipo Técnico de Coord. Pedagógica	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010
Aula Matinal	DESDE 01/09/2009 – 31/08/2010

Tabla 3.2.2.2.- Planes y Proyectos vigentes en el Centro

3.3.- LA MUESTRA

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte, 1988: 92-98), el universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 5º curso de Educación Primaria del C.P. “Nuestra Señora de la Fuensanta”, que participan en la aplicación de un programa de intervención basado en competencias, buscando la mejora en su relación grupal, de actitudes y valores.

- La muestra la conforma el grupo de 5ºA que tiene 23 alumnos, 16 chicos y 7 chicas. Del total de alumnos 16 tienen 10 años, 4 tienen 11 años y 3 tienen 12 años en el momento del comienzo del estudio.
- Veintidós alumnos y alumnas viven en zona urbana, concretamente en Villanueva del Arzobispo y solamente un alumno vive en una zona rural.
- Respecto al número de hermanos/as que tiene el alumnado, el (65,2%) tiene un hermano/a, siguiéndole a esta cifra, los que son hijos/as únicos (17,4%). En menor medida encontramos alumnos/as con cuatro o más hermanos/as (4.3%). La mayoría del alumnado es el/la mayor, por lo que tiene hermanos/as más pequeños escolarizados en el colegio. En muy pocos casos son los hijos/as más pequeños de la familia, sólo un 8,7%.
- La gran mayoría del alumnado vive *siempre* con su madre, su padre y sus hermanos.
- Sus padres, (debido a las características y la situación geográfica de Villanueva del Arzobispo), una gran mayoría trabaja en el campo como agricultores, ya sean de propiedad o ajenos. El resto de profesiones están prácticamente igualadas excepto dos que sobresalen muy sutilmente: albañil y en una cooperativa.
- Sus madres, mayoritariamente (56,5%), son amas de casa. El resto de las madres tienen diferentes profesiones, destacando las que trabajan en oficios relacionados con la hostelería.

3.4.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Nuestra metodología integra diferentes técnicas (Cuestionario, Diario de la profesora y Portafolio Digital), para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto tratar de validar los mismos.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El cuestionario pre y post, se ha analizado con el software SPSS versión 15.0.
- Para el análisis de las informaciones obtenidas en el Diario de la Profesora, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE, elaborado en la Universidad de Tubigen (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.) De la misma manera se ha procedido a analizar las informaciones obtenidas en el Portafolios Digital.

3.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas, con el fin de obtener a la vez apreciaciones del encuestado referente al tema en cuestión.

Según Buendía (1992), en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación.
- Preguntas de información.
- Preguntas de opinión.
- Preguntas de actitud.
- Preguntas de motivación.

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

1. Revisión Bibliográfica.
2. Confección del cuestionario.
3. Pilotaje del mismo.

3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica

Para la definición operativa de las categorías principales del cuestionario, y conseguir información actualizada sobre el estado de la cuestión a investigar, se realizó una revisión de la actualidad científica en consonancia con el tema y con los objetivos diseñados para la evaluación del programa. Así, se pretendía partir de la manera más exhaustiva posible y ofrecer a los expertos que colaboraron en la segunda fase, es decir, en la construcción y validación final del cuestionario.

3.3.1.2.- Confección del cuestionario

Se ha utilizado como base el cuestionario elaborado y validado por Collado (2005: 406) a través de la técnica Delphi, siguiendo las indicaciones expresadas en las investigaciones de Fajardo del Castillo (2002: 212); Palomares (2003: 234); Collado (2005: 507); Vílchez (2007: 277); Torres Campos (2008: 316); Cordón (2008: 185); Ibáñez (2008: 207); Macarro (2008: 280) y Figueras (2008: 241).

La secuencia de elaboración del cuestionario base, realizado por Collado (2005: 461 y ss.) fue la siguiente:

- Envío del primer cuestionario con propuesta de los campos a estudiar.
- Análisis del primer cuestionario.
- Envío del segundo cuestionario con los campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema y preguntas correspondientes a cada uno de ellos.
- Análisis del segundo cuestionario.
- Envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado en campos y con una reordenación de los subcampos y de las preguntas pertenecientes a cada uno de ellos. Incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del tercer cuestionario.
- Envío de cuarto cuestionario jerarquizado por campos, subcampos, variables y preguntas categorizadas.
- Análisis del cuarto cuestionario.
- Envío del quinto cuestionario jerarquizado por campos, subcampos, variables y preguntas categorizadas.
- Análisis del quinto cuestionario y su elevación a definitivo.

➤ Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Del cuestionario base de Collado, se eligieron de la parte genérica (dedicada a los valores y actitudes de autoestima, respeto, responsabilidad, salud y amistad/compañerismo), y se procedió a enviarlo a diez expertos en metodología de la investigación, a los que se les suministró el cuestionario base e información exhaustiva del entorno físico, social y escolar de la población y de Comarca de Villanueva del Arzobispo, para facilitar las modificaciones pertinentes en función de las anteriores variables.

Propuesta 1 de Cuestionario:

Se aporta a los expertos el siguiente documento base:

Cuestionario número 1

PRIMER BORRADOR DE CUESTIONARIO DE ANA GARCÍA PÉREZ

Investigación: Influencia de un programa de Educación Física, basado en las competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales, en un grupo de 5º de Educación Primaria.

Contexto: un grupo de alumnos/as de 5º de Primaria de la población Villanueva del Arzobispo (Jaén). Todos los alumnos/as disponen ya de ordenador personal facilitado por la Administración Educativa, y la mayoría ya dispone de Internet en casa.

La profesora tiene a disposición del alumnado una página web (<http://www.anagarciaperez.es/>), con la programación, información general y específica de Educación Física, Actividades interdisciplinarias sobre todo con inglés y un blog donde el alumnado se comunica.

Os pedimos: Colocar un X, en el apartado que mejor refleje vuestra opinión sobre el ítem analizado. NO, significa que se elimine; Dudosa, que no se tiene claro si debe permanecer o quitarse y SI, que nos parece de interés que permanezca.

CAMPO 1.- RESPONSABILIDAD, ESFUERZO Y CONSTANCIA	SI	DUDOSA	NO
Item 1. Colaboro en la recogida del material.			
Item 2. Ayudo a colocar el material en el almacén después del trabajo.			
Item 3. Llevo mi cuaderno individual de mi trabajo en Educación Física.			

Item 4. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.			
Item 5. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.			
Item 6. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.			
Item 7. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.			
Item 8. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.			
Item 9. Intento hacer las cosas cada vez mejor.			
Item 10. Escribo mi opinión el foro los días que están previstos para ello.			
Item 11. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la pagina web.			
Ítem 12. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física			
Ítem 13. Mejoro en educación Física porque soy constante en lo que hago			
Item 14. Acepto el equipo que me toca o me asignan.			
Ítem. 15. Procuero esforzarme para expresarme bien en inglés en la clase de Educación Física.			
Item 16. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.			
Item 17. En los juegos y en los deportes soy legal, respetando las reglas.			
Item 18. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física.			
Item 19. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.			
Item 20. Procuero vencer mi timidez.			
Item 21. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.			
CAMPO 2.- AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACIÓN			
Item 22. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien.			
Item 23. Me acepto tal cual soy.			
Item 24. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.			
Item 25. Cuando la profesora de E. Física nos da la información, doy mi punto de vista sobre el tema a tratar.			
Item 26. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.			
Item 27. Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.			

Item 28. Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el bloc y en la pagina web.			
Item 29. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.			
Ítem 30. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro superarme.			
Item 31. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.			
Item 32. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.			
Item 33. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as.			
Item 34. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.			
Item 35. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.			
Item 36. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza.			
CAMPO 3.- RESPETO (a si mismo, a los compañeros, a la profesora, al material)			
Item37. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.			
Ítem 38. Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones.			
Item 39. Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de educación Física.			
Item 40. Tomo en serio las opiniones de los demás.			
Item 41. Pido perdón cuando me equivoco.			
Item 42. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.			
Item 43. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.			
Item 44. Hago caso a las propuestas de la profesora.			
Item 45. Cumpló las normas de los juegos y deportes que practicamos.			
Item 46. Se perder en los juegos y deportes.			
Item47. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.			
Item48. Valoro a los compañeros que tienen una forma física mejor que la mía.			
Item 49. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.			
Ítem 50. Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques...etc.			

CAMPO 4: SALUD			
Item 51. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.			
Item 52. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.			
Ítem 53. Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física.			
Ítem 54. Cuido mi higiene personal.			
Ítem 55. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.			
Ítem 56. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.			
Ítem 57. Llevo una vida sana y saludable.			
Item 58. Me divierto sanamente y lo paso bien en clase de Educación Física.			
Item 59. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.			
Item 60. Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física.			
Item 61. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.			
Ítem 62. En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos).			
Item 63. Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud.			
Ítem 64. Consulta páginas de Internet relacionadas con la salud.			

Tabla 3.3.1.2a.- Confección del cuestionario: primer borrador

➤ Se eliminan los siguientes ítems:

- Item 2. Ayudo a colocar el material en el almacén después del trabajo.
- Item 3. Llevo mi cuaderno individual de mi trabajo en Educación Física.
- Item 5. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.
- Ítem 13.- Mejoro en educación Física porque soy constante en lo que hago
- Ítem. 15.- Procuro esforzarme para expresarme bien en inglés en la clase de Educación Física.
- Item 19. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.
- Item 20. Procuro vencer mi timidez.
- Item 60. Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física.
- Item 35. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.
- Item 36. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza.
- Item 62. En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos).

➤ Se incluyen los siguientes ítems:

- Ítem: Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha prevista.
- Ítem: Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente
- Ítem: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.
- Ítem: En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos.
- Ítem: Hago deporte (actividades deportivas) habitualmente fuera de las clases de Educación Física.
- Ítem: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as
- Ítem: Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.
- Ítem: Pienso que se me dan bien las actividades digitales.
- Ítem: Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es.
- Ítem: Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.
- Ítem: Llevo mi carpeta de EF al día.
- Ítem: Me gusta la idea de expresarnos en un foro con nuestra clase de Educación Física
- Ítem: Procupo esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF
- Ítem: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física
- Ítem: Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que toquen en EF aunque no me gusten
- Ítem: Procupo ser cada vez menos tímido.
- Ítem: Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF
- Ítem: Procupo vencer mi timidez.

SEGUNDO BORRADOR DEL CUESTIONARIO DE ANA GARCÍA PÉREZ

Os pedimos: Colocar un X, en el apartado que mejor refleje vuestra opinión sobre el ítem analizado. NO, significa que se elimine; Dudosa, que no se tiene claro si debe permanecer o quitarse y SI, que nos parece de interés que permanezca.

CAMPO 1.- RESPONSABILIDAD, ESFUERZO Y CONSTANCIA	SI	DUDOSA	NO
Ítem 1. Colaboro en la recogida del material.			
Ítem 2. Llevo mi carpeta de EF al día.			
Ítem 3. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.			
Ítem 4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha prevista.			

Item 5. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.			
Item 6. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.			
Item 7. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.			
Item 8. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.			
Item 9. Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es.			
Item 10. Intento hacer las cosas cada vez mejor.			
Item 11.- Escribo mi opinión en el foro los días que están previstos para ello.			
Item 12. Me gusta la idea de expresarnos en un foro con nuestra clase de Educación Física			
Ítem 13. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la pagina web.			
Ítem 14. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física			
Ítem 15. Mejoro en educación Física porque soy constante en lo que hago			
Item 16. Acepto el equipo que me toca o me asignan.			
Item 17. Procuro esforzarme para comprender bien los mensaje en inglés en clase de EF			
Item 18. La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física			
Item 19. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.			
Item 20. En los juegos y en los deportes soy legal, respeto las reglas.			
Item 21. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física.			
Item 22. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.			
Item 23. Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que toquen en EF aunque no me gusten			
Item 24. Procuro vencer mi timidez.			
Item 25. Procuro ser cada vez menos tímido.			
Item 26. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.			
Item 27 Me gusta realizar actividades en el medio natural conjuntamente con otras clases.			
Item 28 Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF			
Item 29. Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF			
CAMPO 2.- AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACIÓN			

Item 30. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien.			
Item 31. Pienso que se me dan bien las actividades digitales.			
Item 32. Me acepto tal cual soy.			
Item 33. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.			
Item 34. Cuando la profesora de E. Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar.			
Item 35. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.			
Item 36. Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.			
Item 37. Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el bloc y en la pagina web.			
Item 38. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.			
Ítem 39. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro superarme.			
Item 40. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.			
Item 41. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.			
Item 42. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as.			
Item 43. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.			
Item 44. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.			
Item 45. Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea.			
Item 46. Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos den bien las actividades			
Item 47. Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.			
Item 48. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza. Item 49. Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente			
CAMPO 3.- RESPETO (a si mismo, a los compañeros, a la profesora, al material)			
Item 50. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.			
Ítem 51. Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones.			
Item 52. Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de educación			

Física.			
Item 53. Pido perdón cuando me equivoco			
Item 54. Tomo en serio las opiniones de los demás.			
Item 55. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.			
Item 56. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.			
Item 57. Hago caso a las propuestas de la profesora.			
Item 58. Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.			
Item 59.- Se perder en los juegos y deportes.			
Item 60. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.			
Item 61. Valoro a los compañeros que tienen una forma física mejor que la mía.			
Item 62. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.			
Ítem 63. Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios, etc.			
Item 64. Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as			
CAMPO 4: SALUD			
Item 65. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.			
Item 66. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.			
Ítem 67. Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física.			
Ítem 68. Cuido mi higiene personal.			
Ítem 69. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.			
Ítem 70. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.			
Ítem 71. Llevo una vida sana y saludable.			
Item 72. Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien.			
Item 73. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.			
Item 74. Hago deporte (actividades deportivas) habitualmente fuera de las clases de Educación Física.			
Item 75. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.			
Ítem 76. En expresión corporal me actuó con libertad y sin complejos.			
Item 77. Doy importancia a las actividades en la			

naturaleza de cara a la salud.			
Item 78. Consulta páginas de Internet relacionadas con la salud.			
Item 79. Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.			
CAMPO 5: MOTIVACIÓN			
Item 80. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada tema en la página web de Educación Física			
Item 81. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador			
Item 82. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta.			
Item 83. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación Física que de otra forma.			
Item 84. Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías			
Item 85. Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo.			

Tabla 3.3.1.2b.- Confección del cuestionario: segundo borrador

➤ Se eliminan los siguientes items:

- Item 4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha prevista.
- Item 5. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.
- Item 12. Me gusta la idea de expresarnos en un foro con nuestra clase de Educación Física
- Item 22. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.
- Item 24. Procuro vencer mi timidez.
- Item 26. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.
- Item 27. Me gusta realizar actividades en el medio natural conjuntamente con otras clases.
- Item 44. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.
- Item 48. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza.
- Item 71. Llevo una vida sana y saludable.
- Item 74. Hago deporte (actividades deportivas) habitualmente fuera de las clases de Educación Física.

- Item 77. Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud.
 - Se incluyen los siguientes ítems:
 - Item: Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.
 - Item: Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos.
 - Item: Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente

PROPUESTA DE CUESTIONARIO 3

Os pedimos: Colocar un X, en el apartado que mejor refleje vuestra opinión sobre el ítem analizado. NO, significa que se elimine; Dudosa, que no se tiene claro si debe permanecer o quitarse y SI, que nos parece de interés que permanezca.

CAMPO II: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO Y CONSTANCIA	SI	Dudosa	No
Item 1. Colaboro en la recogida del material.			
Item 2. Llevo mi carpeta de EF al día.			
Item 3. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.			
Item 4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.			
Item 5. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.			
Item 6. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.			
Item7. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.			
Item 8. Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es.			
Item 9. Intento hacer las cosas cada vez mejor.			
Item 10. Escribo mi opinión en el foro los días que están previstos para ello.			
Item11. Me gusta la idea de expresarnos en un foro con nuestra clase de Educación Física			
Ítem 12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web.			
Ítem 13. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física			
Item 14. Acepto el equipo que me toca o me asignan.			
Item 15. Procuero esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF			
Item 16. La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física			
Item 17. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.			

Item 18. En los juegos y en los deportes soy legal, respeto las reglas.			
Item 19. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física.			
Item 20. Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que toquen en EF aunque no me gusten			
Item 21. Procuro ser cada vez menos tímido.			
Item 22. Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida.			
Item 23 Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF			
Item 24. Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF			
CAMPO 2.- AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACIÓN			
Item 25. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien.			
Item 26. Pienso que se me dan bien las actividades digitales.			
Item 27. Me acepto tal cual soy.			
Item 28. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.			
Item 29. Cuando la profesora de E. Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar.			
Item 30. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.			
Item 31. Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.			
Item 32. Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el bloc y en la pagina web.			
Item 33. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.			
Ítem 34. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro superarme.			
Item 35. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.			
Item 36. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.			
Item 37. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as.			
Item 38. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.			
Item 39. Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea.			
Item 40. Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos den bien las actividades			
Item 41 Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.			
Item 42. Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente			
Item 43. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.			

CAMPO IV: RESPETO			
Ítem 45. Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones.			
Item 46. Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de educación Física.			
Item 47. Pido perdón cuando me equivoco			
Item 48. Tomo en serio las opiniones de los demás.			
Item 49. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.			
Item 50. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.			
Item 51. Hago caso a las propuestas de la profesora.			
Item 52. Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.			
Item 53. Se perder en los juegos y deportes.			
Item 54. Se ganar deportivamente en los juegos y deportes.			
Item 55. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.			
Item 56. Valoro a los compañeros que tienen una forma física mejor que la mía.			
Item 57. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.			
Ítem 58. Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios, etc.			
Item 59. Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as			
CAMPO V: SALUD			
Item 60. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.			
Item 61. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.			
Ítem 62. Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física.			
Item 63. Cuido mi higiene personal.			
Ítem 64. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.			
Ítem 65. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.			
Item 66. Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien.			
Item 67. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.			
Item 68. Hago deporte (actividades deportivas) habitualmente fuera de las clases de Educación Física.			
Item 75. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.			
Ítem 69. En expresión corporal actuo con libertad y sin complejos.			
Ítem 70.- Consulto páginas de Internet relacionadas con la salud.			
Item 71. Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.			

CAMPO VI: MOTIVACIÓN			
Item 72. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física			
Item 73. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador			
Item 74. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta.			
Item 75. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación que con recursos impresos.			
Item 76. Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías			
Item 77. Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo.			
Item 78. Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos.			

Tabla 3.3.1.2c.- Confección del cuestionario: tercer borrador

- Se eliminan los siguientes ítems:

Item 11. Me gusta la idea de expresarnos en un foro con nuestra clase de Educación Física

Item 10. Escribo mi opinión en el foro los días que están previstos para ello.

Item 68. Hago deporte (actividades deportivas) habitualmente fuera de las clases de Educación Física.

- Se incluyen los siguientes ítems:

Item: Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física

Item: Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello.

Item: Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de Educación Física.

Cuestionario número 4: Cuestionario Final

CUESTIONARIO FINAL DEFINITIVO

Señala con una cruz en el apartado correspondiente.

1. ¿Cuántos años tienes?	10	11		12
2. Sexo	Hombre Mujer			
3. Vivo en una Localidad	Rural Urbana			
4. N° de hermanos contándote a ti	1	2	3	4 o mas
5. Lugar que ocupo entre ello	1°	2°	3°	4° o mas

6.1. Madre	6.2. Padre	6.3. Hermanos/as	6.4. Abuelos/as
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
A veces	A veces	A veces	A veces
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Escribe tu respuesta:

7. Mis padres trabajan en:	
Madre	
Padre	

Señala con una cruz la casilla que crees se corresponde mejor con lo que piensas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6
Item 1. Colaboro en la recogida del material.						
Item 2. Llevo mi carpeta de EF al día.						
Item 3. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.						
Item 4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.						
Item 5. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.						
Item 6. Tengo continuidad en las tareas y en						

el trabajo.						
Item7. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.						
Item 8. Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es.						
Item 9. Intento hacer las cosas cada vez mejor.						
Item 10. Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello.						
Item11. Me gusta la idea de expresarnos en un blog con nuestra clase de Educación Física						
Item 12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web.						
Ítem 13. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física						
Item 14. Acepto el equipo que me toca o me asignan.						
Item 15. Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF						
Item 16. La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física						
Item 17. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.						
Item 18. En los juegos y en los deportes soy legal, respeto las reglas.						
Item 19. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física.						
Item 20. Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que toquen en EF aunque no me gusten						
Item 21. Procuro ser cada vez menos tímido.						
Item 22. Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida.						
Item 23 Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF						
Item 24. Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF						
Item 25. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien.						

Item 26. Pienso que se me dan bien las actividades digitales.						
Item 27. Me acepto tal cual soy.						
Item 28. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.						
Item 29. Cuando la profesora de E. Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar.						
Item 30. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.						
Item 31. Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.						
Item 32. Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el blog y en la pagina web.						
Item 33. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.						
Item 34. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro superarme.						
Item 35. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.						
Item 36. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.						
Item 37. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as.						
Item 38. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.						
Item 39. Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea.						
Item 40. Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos den bien las actividades						
Item 41 Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.						
Item 42. Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente						
Item 43. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.						
Ítem 45. Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones.						

Item 46. Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de educación Física.						
Item 47. Pido perdón cuando me equivoco						
Item 48. Tomo en serio las opiniones de los demás.						
Item 49. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.						
Item 50. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.						
Item 51. Hago caso a las propuestas de la profesora.						
Item 52. Cumpló las normas de los juegos y deportes que practicamos.						
Item 53. Se perder en los juegos y deportes.						
Item 54. Se ganar deportivamente en los juegos y deportes.						
Item 55. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.						
Item 56. Valoro a los compañeros que tienen una forma física mejor que la mía.						
Item 57. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.						
Ítem 58. Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios, etc.						
Item 59. Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as						
Item 60. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.						
Item 61. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.						
Item 62. Cumpló las normas de seguridad cuando hago actividad física.						
Item 63. Cuido mi higiene personal.						
Item 64. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.						
Item 65. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.						
Item 66. Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien.						
Item 67. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.						
Item 68. Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de						

Educación Física.						
Item 69. En expresión corporal actuo con libertad y sin complejos.						
Item 70.- Consulto páginas de Internet relacionadas con la salud.						
Item 71. Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.						
Item 72. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física						
Item 73. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador						
Item 74. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta.						
Item 75. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación que con recursos impresos.						
Item 76. Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías						
Item 77. Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo.						
Item 78. Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos.						

Tabla 3.3.1.2d.- Cuestionario definitivo

3.4.1.3. - Validez y fiabilidad del Cuestionario

3.4.1.3.1.- Validez del Cuestionario

La validez según Bell (2002), es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada Si siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una fuerte revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro, mientras que la validez interna la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Latiesa, 1996 y Losada y López-Feal, 2003).

La técnica Delphi con la que fue confeccionada la propuesta base, ha contribuido a fortalecer las cualidades técnicas del instrumento, especialmente la validez de contenido del instrumento. Un estudio a posteriori de carácter exploratorio con los datos de las dos muestras de primero y cuarto, nos permite analizar la validez de constructo a partir de la saturación de las diferentes variables en una serie de factores teóricos.

Validez de expertos: 10 expertos en metodología de investigación valoraron la representatividad o importancia de las preguntas, y la adecuación de las respuestas de cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario.

3.4.1.3.2.- Fiabilidad del Cuestionario

Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alfa de Cronbach hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 15.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable. Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 78 arrojan un valor de fiabilidad de 0,936.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
,936	78

Tabla 3.3.1.2.2.a. - Alfa de Cronbach general

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach global, se expone en la siguiente tabla:

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
Item nº 1	Colaboro en la recogida del material	,934
Item nº 2	Llevo mi carpeta de EF al día	,934
Item nº 3	Suelo realizar las tareas que me encomiendan	,935
Item nº 4	Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista	,935
Item nº 5	Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase	,933
Item nº 6	Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo	,933
Item nº 7	Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico	,935
Item nº 8	Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es	,936
Item nº 9	Intento hacer las cosas cada vez mejor	,935
Item nº 10	Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello	,936
Item nº 11	Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de EF	,935
Item nº 12	Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web	,935
Item nº 13	Me esfuerzo mucho en las clases de EF	,934
Item nº 14	Acepto el equipo que me toca o me asignan	,935
Item nº 15	Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF	,934
Item nº 16	La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF	,936
Item nº 17	Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar	,935
Item nº 18	En los juegos y los deportes soy legal, respeto las reglas	,935
Item nº 19	He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física	,936
Item nº 20	Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en EF aunque no me gusten	,935
Item nº 21	Procuro ser cada vez menos tímido	,936
Item nº 22	Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida	,936
Item nº 23	Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF	,935
Item nº 24	Me cuesta trabajo utilizar la página de EF	,939
Item nº 25	Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien	,935
Item nº 26	Pienso que se me dan bien las actividades digitales	,934
Item nº 27	Me acepto tal cual soy	,934
Item nº 28	Tengo mis propios criterios a la hora de vestir	,938
Item nº 29	Cuando la profesora de EF nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar	,935
Item nº 30	Soluciono mis problemas por mi mismo	,936
Item nº 31	Consulto con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes	,934
Item nº 32	Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web	,934
Item nº 33	Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme	,935
Item nº 34	Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme	,934
Item nº 35	Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos	,933
Item nº 36	Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos	,935

Item nº 37	A través de la EF consigo fácilmente amigos/as	,935
Item nº 38	Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes	,935
Item nº 39	Me siento bien en las clases de EF estemos dando el contenido que sea	,935
Item nº 40	Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en EF, aunque no se nos de bien las actividades	,934
Item nº 41	Me siento valorado por mis compañeros/as en EF	,934
Item nº 42	Me siento bien cuando realiza actividades que ayudan a respetar el medio ambiente	,934
Item nº 43	Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones	,935
Item nº 44	Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones	,935
Item nº 45	Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF	,935
Item nº 46	Pido perdón cuando me equivoco	,934
Item nº 47	Tomo en serio las opiniones de los/las demás	,934
Item nº 48	Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo	,935
Item nº 49	Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual	,935
Item nº 50	Hago caso a las propuestas de la profesora	,934
Item nº 51	Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos	,936
Item nº 52	Sé perder en los juegos y deportes	,936
Item nº 53	Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes	,936
Item nº 54	Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada	,935
Item nº 55	Valoro a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la mía	,936
Item nº 56	Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos	,936
Item nº 57	Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios...	,934
Item nº 58	Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as	,934
Item nº 59	Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual	,937
Item nº 60	Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada	,934
Item nº 61	Cumplo las normas de seguridad cuando hago EF	,934
Item nº 62	Cuido mi higiene personal	,934
Item nº 63	Vengo a clase con vestimenta y material adecuado	,935
Item nº 64	Evito gestos que puedan provocar lesiones a mi o a otros	,934
Item nº 65	Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien	,936
Item nº 66	Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física	,935
Item nº 67	Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF	,938
Item nº 68	Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados	,935
Item nº 69	En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos	,936
Item nº 70	Consulto páginas de internet relacionadas con la salud	,936
Item nº 71	Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase	,935
Item nº 72	Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF	,936
Item nº 73	Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador	,935
Item nº 74	Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta	,936
Item nº 75	Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF	,935

	que con recursos impresos (libros...)	
Item nº 76	Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías	,935
Item nº 77	Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo	,937
Item nº 78	Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos	,936

Tabla 3.3.1.2.2.b.- Alfa de Cronbach por ítems.

A continuación se exponen los valores del alfa de Cronbach por campos.

CAMPO II: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	24

Tabla 3.3.1.2.2.c.- Alfa de Cronbach general del campo II.

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
II.1	Colaboro en la recogida del material	,863
II.2	Llevo mi carpeta de EF al día	,865
II.3	Suelo realizar las tareas que me encomiendan	,863
II.4	Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista	,863
II.5	Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase	,863
II.6	Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo	,866
II.7	Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico	,870
II.8	Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es	,874
II.9	Intento hacer las cosas cada vez mejor	,864
II.10	Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello	,874
II.11	Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de EF	,864
II.12	Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web	,863
II.13	Me esfuerzo mucho en las clases de EF	,863
II.14	Acepto el equipo que me toca o me asignan	,864
II.15	Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF	,860
II.16	La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF	,867
II.17	Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar	,867
II.18	En los juegos y los deportes soy legal, respeto las reglas	,873
II.19	He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física	,873
II.20	Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en EF aunque no me gusten	,870
II.21	Procuro ser cada vez menos tímido	,874
II.22	Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida	,871
II.23	Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF	,865
II.24	Me cuesta trabajo utilizar la página de EF	,886

Tabla 3.3.1.2.2.d.- Alfa de Cronbach por ítem del campo II.

CAMPO III: AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION

Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	18

Tabla 3.3.1.2.2.e.- Alfa de Cronbach general del campo III.

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
III.25	Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien	,812
III.26	Pienso que se me dan bien las actividades digitales	,808
III.27	Me acepto tal cual soy	,814
III.28	Tengo mis propios criterios a la hora de vestir	,845
III.29	Cuando la profesora de EF nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar	,827
III.30	Soluciono mis problemas por mi mismo	,822
III.31	Consulto con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes	,816
III.32	Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web	,815
III.33	Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme	,811
III.34	Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme	,812
III.35	Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos	,804
III.36	Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos	,814
III.37	A través de la EF consigo fácilmente amigos/as	,811
III.38	Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes	,817
III.39	Me siento bien en las clases de EF estemos dando el contenido que sea	,822
III.40	Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en EF, aunque no se nos de bien las actividades	,806
III.41	Me siento valorado por mis compañeros/as en EF	,804
III.42	Me siento bien cuando realiza actividades que ayudan a respetar el medio ambiente	,812

Tabla 3.3.1.2.2.f.- Alfa de Cronbach por ítem del campo III.

CAMPO IV: RESPETO

Alfa de Cronbach	N de elementos
,877	17

Tabla 3.3.1.2.2.g.- Alfa de Cronbach general del campo IV.

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
IV.43	Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones	,865
IV.44	Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones	,869
IV.45	Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF	,871
IV.46	Pido perdón cuando me equivoco	,871
IV.47	Tomo en serio las opiniones de los/las demás	,865
IV.48	Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo	,872
IV.49	Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual	,867
IV.50	Hago caso a las propuestas de la profesora	,866
IV.51	Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos	,869
IV.52	Sé perder en los juegos y deportes	,876
IV.53	Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes	,872
IV.54	Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada	,870
IV.55	Valoro a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la mía	,872
IV.56	Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos	,880
IV.57	Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios...	,860
IV.58	Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as	,862
IV.59	Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual	,882

Tabla 3.3.1.2.2.h.- Alfa de Cronbach por ítem del campo IV.

CAMPO V: SALUD

Alfa de Cronbach	N de elementos
,822	12

Tabla 3.3.1.2.2.d.- Alfa de Cronbach general del campo V.

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
V.60	Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada	,796
V.61	Cumplo las normas de seguridad cuando hago EF	,799
V.62	Cuido mi higiene personal	,796
V.63	Vengo a clase con vestimenta y material adecuado	,808
V.64	Evito gestos que puedan provocar lesiones a mi o a otros	,799
V.65	Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien	,804
V.66	Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física	,804

V.67	Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF	,826
V. 68	Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados	,803
V.69	En expresión corporal actuo con libertad y sin complejos	,824
V.70	Consulto páginas de internet relacionadas con la salud	,833
V.71.	Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase	,807

Tabla 3.3.1.2.2.i.- Alfa de Cronbach por ítem del campo VI.

CAMPO VI: MOTIVACION

Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	19

Tabla 3.3.1.2.2.j.- Alfa de Cronbach general del campo VI.

Nº	Descriptivo del ítem	Alfa de Cronbach
VI.72	Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF	,814
VI.73	Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador	,809
VI.74	Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta	,826
VI.75	Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)	,814
VI.76	Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías	,820
VI.77	Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo	,843
VI.78	Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos	,831

Tabla 3.3.1.2.2.k.- Alfa de Cronbach por ítem del campo VI.

3.4.2.- Técnica 2: El Diario de la Profesora

3.4.2.1.1.- Concepto

El Diario de la Profesora, 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. También el diario proporciona información al investigador de cómo piensan los profesores sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas,

sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de la enseñanza y en el espacio específico del aula (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 consecución de los objetivos (Romero, 1995, y Collado, 2005: 533).

El Diario de la Profesora se considera un documento personal, T aylor y Bogdan, (1966: 23), 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), los diarios son relatos descriptivos escritos, que recogen los comentarios reflexivos de los 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, 1987; 1991). 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); Elliot (1986, 1990: 332), Romero (1997), Morcillo (2004: 227), Collado (2005: 533) y Torres Campos (2008), 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 ayudará a reconstruir una situación tal y como era en su momento (Buendía; Colas y Hernández, 1997).

En complemento de lo anterior y siguiendo a Del Villar (1993), 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 hilar 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/a como investigador/a de su propia práctica (investigación en y sobre la acción).

3.4.2.1.2.- 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); Zabalza (1987; 1991); Del Villar (1993); Romero (1995); Morcillo (2004: 227) y Collado (2005: 533).

- Representatividad, debe reflejar la experiencia habitual del profesorado, esto es debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- Se da la adecuación cuando es parte de la actividad profesional del docente, 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.

3.4.2.1.3.- 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).

El diario puede hacerse de forma libre o estructurada. En nuestro caso, la investigadora 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 siguientes propuestas de Romero (1995); Morcillo (2004: 227) y Collado (2005: 534) y Torres Campos (2008: 265).

1. Se debe cumplimentar en el día de clase, como máximo al día siguiente.
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 la enseñanza le va a servir como guía de estudio y de reflexión sobre las situaciones que va a tener ocasión de presenciar como docente.
 - 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 el alumnado.

- Incidentes críticos sobre situaciones problemáticas y dilemáticas, según sus propias percepciones.
- Implicaciones personales y aprendizajes o experiencias adquiridas.

3.4.2.4.- Procedimiento de aplicación del Diario de la Profesora en nuestra investigación

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.

A continuación se ofrece el modelo de ficha de recogida de la información del Diario:

FECHA:	UNIDAD DIDÁCTICA:
Grupo de Clase:	
<i>Alumnado considerado individualmente:</i>	
Competencias:	
Currículo: - Objetivos: - Contenidos: - Metodología: - Materiales con más relevancia empleados: - Criterios de evaluación:	
Profesora:	
Contenidos conceptuales implicados: - Dominio de la materia: - Dominio de las TIC:	
Contenidos procedimentales implicados: - Ejecución de los contenidos: - Ejecución tareas "TIC":	

Contenidos actitudinales implicados:

Respeto:

- A los compañeros:
- Al profesor:
- Al material:
- A las personas:

Salud:

Responsabilidad:

Autoestima/ amistad/compañerismo:

- Liderazgo:
- Rechazo:
- Reciprocidad:

Observaciones especiales:

- Información de los padres/madres:

Cuadro 3.4.2.4.- Campos del Diario de la profesora

3.4.3.- Técnica 3: El Portafolio Digital

3.4.3.1.- Conceptualizando el Portafolio Docente

Un buen comienzo es responder a la pregunta ¿Qué es un portafolio? Desde el punto de vista material, la forma que el portafolio tome es tan variada como su autor lo decida: puede ser una carpeta con folios donde se van guardando las diferentes entradas, una caja donde se recopila la información, un portafolio efectivamente. Descriptivamente, designa un lugar físico donde se pueden ir archivando los distintos materiales (fotos, dibujos, videos, cassettes, construcciones, cd's, etc.) que testimonian momentos y razones del autor. Por supuesto, estas primeras caracterizaciones no agotan su definición sino que recién la inician.

El principal objetivo del portafolio (independientemente del tipo del que se trate o del formato de presentación) está asociado a:

- 1) almacenamiento de trabajos;
- 2) evaluación de contenidos;
- 3) proceso de interacción entre el autor y otras personas y
- 4) como objeto de aprendizaje.

Para ahondar en su significado educativo o tomaremos una definición elaborada por Lee Schulman (1992: 62): *“Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”*

Reflexionaremos, entonces, en torno a esta propuesta desmenuzando dicha definición y detallando sus principales características.

a) Historia documental estructurada de un conjunto de desempeños

El portafolio es un sistema de recopilación de materiales que dan cuenta de nuevos aprendizajes o saberes del docente en su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje ocurre en la práctica docente entre profesores y alumnos en diversos entornos educativos. Por medio de un portafolio se dan a conocer una serie de experiencias en las que se sintetiza el trabajo llevado a cabo a lo largo de un periodo determinado por parte de su autor, acompañado de una reflexión de los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, así como los valores asociados a cada una de las evidencias de aprendizaje alcanzadas.

b) Historia documental que ha recibido preparación o tutoría

La elaboración de cada entrada del portafolio supone no sólo el recoger la información sino una serie de pasos previos y posteriores. En principio, la decisión de tomar una entrada en particular y no otra, debe ser reflexionada y explicada teóricamente para no caer en la trivialización de que todo vale la pena incluir, documentar y en consecuencia, reflexionar.

La recolección de información debe seguir ciertos resguardos para preservar el material y darle validez a lo recogido. Finalmente, la decisión de qué material elegir y cómo procesarlo requiere de un acompañamiento por parte de un tutor. En este sentido, el trabajo y rol docente pasa de ser una actividad individual a un trabajo en conjunto y de intercambio con otros docentes en la elaboración y sostén de dicho rol.

Esto lleva a pensar en el establecimiento de un proceso de diálogo donde cada uno puede aprender y ver los aspectos positivos y los aspectos a mejorar de su trabajo. Cuando pensamos en la figura de un tutor nos referimos tanto al acompañamiento y sostén de los pares como al del profesor que acompaña el proceso de aprendizaje del docente.

c) Muestras de trabajo que alcanzan realización plena en la escritura reflexiva.

A través de un portafolio se tiene la oportunidad de crecer y mejorar desde una perspectiva personal, profesional e institucional. Por medio del portafolio el docente tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, en el que desde una perspectiva holística se pueden construir propuestas y reflexiones en torno a la enseñanza que favorezcan el proceso de crecimiento cognitivo de sus alumnos.

La elaboración de este material demanda una reflexión constante del profesor, generando un proceso de autocrítica y mejora permanente.

d) La deliberación y la conversación.

Shulman destaca no solamente el trabajo de escritura reflexiva sino un acompañamiento en dicha reflexión. Éste puede tomar la forma de deliberación o de conversación. Una u otra implica la necesaria toma de conciencia de lo escrito ante la mirada de los otros. Esta presencia de los otros puede ser pública, realizada en espacios más privados o totalmente personalizada con la presencia de un tutor.

El rol de los grupos, por un lado y del tutor por otro vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de diálogo para la toma de conciencia.

Podemos plantearnos ahora, los beneficios que nos proporciona la utilización del portafolios:

- Permiten el seguimiento y la documentación de situaciones de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de un período de tiempo más prolongado.
- Fomentan la articulación entre el proceso y el producto de aprendizaje.
- Instauran normas de colaboración, reflexión y análisis.
- Facilitan la comunicación entre los colegas.

3.4.3.2.- El portafolio Digital

El crecimiento del portafolio como método de enseñanza y aprendizaje se ha asociado al auge del Internet. Se utiliza en muchas universidades asociados e complejos sistemas de evaluación on line. Su naturaleza gráfica y habilidad para soportar enlaces entre distintas evidencias digitalizadas,

proporciona al alumnado la posibilidad de integrar los aprendizajes de un modo positivo, progresivo y consciente con un gran potencial atractivo. Es un sistema de gestión que permite a estudiantes, profesores y administradores la creación y distribución de sus documentos educativos.

El portafolio digital aporta la posibilidad de que los marcos de expresión sean diversificados. El lenguaje multimedia que se aprende en el desarrollo del curso es una opción para expresar el proceso, y en ese sentido la riqueza de las producciones en cuando a la diversificación de sentido es aún mayor.

Se transforma de esta manera en otra instancia de práctica y aplicación de los contenidos desarrollados en el curso. El portafolio en este contexto es definido como el instrumento que utiliza las herramientas tecnológicas con el objeto de coleccionar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios (audio, video, gráficos, textos) Se utilizan hipertextos para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones. Generalmente los términos portafolios electrónico o portafolios digital se usan intercambiamente, pero podemos hacer una distinción, el portafolios electrónico contiene medios analógicos, como videos por ejemplo.

En cambio, en el portafolio digital, todos los recursos son transformados en lenguaje informático. Los beneficios que ofrece esta versión hace referencia a su portatibilidad, la integración de las tecnologías en su construcción, la utilización de hipertextos permite establecer relaciones entre los diversos componentes, por lo cual facilita la reflexión y la lectura y, la accesibilidad total, sobre todo cuando se trata de web portafolios (Barrett y Wilkerson, 2004).

Fernández y Maiqués (2001), consideran que el portafolio docente supone todo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, es el propio profesorado el que asume el proceso de recogida de la información sobre sus actuaciones docentes y el que tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad. Del mismo modo que las afirmaciones que se realizan en el currículum investigador deben estar documentadas con evidencias, la realización del portafolio docente deberá basarse en una evidencia empírica firme.

3.4.3.3. Estructura de nuestro Portafolio Digital

Integrado en el Programa de Intervención, nuestro portafolio digital, aparece organizado en formato de página web, teniendo los siguientes apartados:

Acceso: <http://anagarciaperez.es/>

Contenidos:

3.4.3.3.1.- Página principal

Tiene estructura web. En la página principal se distinguen con colores y dibujos las diferentes partes de las que consta, además su comprensión está apoyada por un soporte de audio, elaborado por el propio alumnado que explica las partes de la que consta, tanto la página principal como cada una de las páginas que componen esta Web.



Gráfico 3.4.3.3.1.- Página principal

3.4.3.3.2.- Deportes

Esta sección está dedicada a informar de forma teórica diferentes deportes, pudiendo conocer reglamento, enlaces de interés de cada deporte...

Además disponemos de un enlace (un *gift* de un balón de fútbol bailarín) que nos lleva a la sección del Proyecto Deporte en la Escuela (Escuelas Deportivas) del Centro, aprobado y comenzando a funcionar en el curso escolar 2008/09.



Gráfico 3.4.3.3.2.- Deportes

3.4.3.3.2.1.- Deporte en la Escuela (Escuelas Deportivas)

En esta sección se puede conocer todo lo relacionado con el Proyecto Deporte en la Escuela del Centro: Proyecto, horarios, grupos, deportes que se trabajan y diferentes imágenes de las actividades deportivas del año.

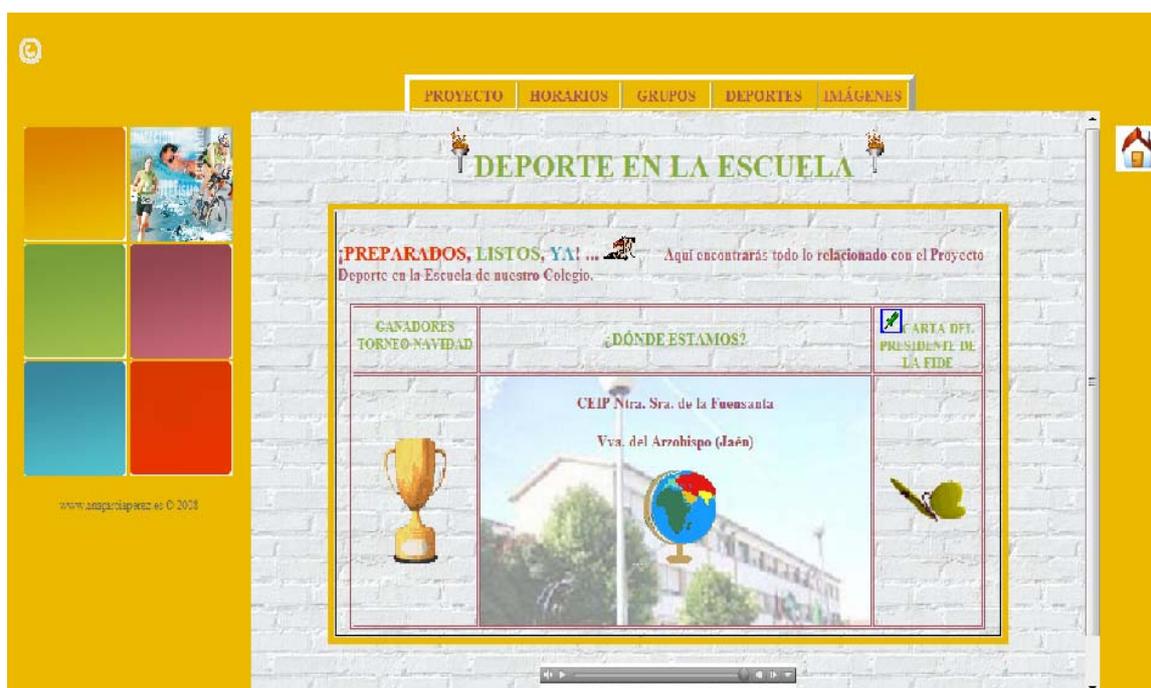


Gráfico 3.4.3.3.2.1.- Deporte en la Escuela (Escuelas Deportivas)

3.4.3.3.3.- Nuevas Tecnologías y Educación Física (TIC y EF)

Este apartado está dedicado al trabajo de la Educación física a través de las nuevas tecnologías. Resultando uno de los apartados más amplios que podemos encontrar, ya que está compuesto por múltiples actividades que se han realizado con el programa Ardora y en las que han colaborado en su realización el alumnado (por ejemplo: coloreando los dibujos que han sido escaneados y utilizados para la actividad)

Estas actividades están clasificadas en función de los contenidos que se trabajan, por ejemplo expresión corporal, juegos y deportes, esquema corporal, salud, valores y actitudes éticas... Además se ha incluido un apartado "Aprendo Inglés en E. F." donde se trabaja vocabulario, frases... en inglés pero con temáticas de E.F.

También se puede encontrar "Webquest", atendiendo a diferentes temáticas y de diferentes áreas y temáticas.

Destacar que la cantidad y el tipo de actividades varían ya que se van creando y adaptando en función de las características del contexto.



Gráfico 3.4.3.3.3.- Nuevas Tecnologías y Educación Física (TIC y EF)

3.4.3.3.4.- Recursos para el Profesorado

Esta idea de crear un apartado surge a raíz de la gran cantidad de enlaces educativos de recursos que encontramos en Internet, éste es un intento de recopilación y continua actualización de esos enlaces.

Estos enlaces están clasificados en seis temáticas diferentes y proporcionan un recurso útil, rápido y eficaz para el profesorado que desee información de alguna de estas temáticas.



Gráfico 3.4.3.3.4.- Recursos para el Profesorado

3.4.3.3.5.- Juega On Line

En este apartado el alumnado encuentra una batería de juegos previamente seleccionados de diferentes páginas web. El objetivo es recopilar una amplia batería de juegos que transmitan actitudes y valores positivos. Así podemos encontrar juegos muy interesantes como por ejemplo “La Isla de Educación Física” diseñado por el Ministerio de Educación, el “Masakrator” elaborado por Emagora o “La Isla de Honoloko” creada por la Agencia Europea del Medio Ambiente



Gráfico 3.4.3.3.5.- Juega On Line

3.4.3.3.6.- ¿Qué Hacemos en Clase?

Esta última sección es en la que más se acerca el profesorado al alumnado, ya que:

1. Se puede conocer cuál es la programación anual y trimestral, sabiendo así las diferentes Unidades Didácticas, por lo que tanto alumnos como padres están informados en todo momento de lo que se está trabajando en el área de Educación Física.
2. Se puede acceder a un portafolio digital donde se trabaja la educación en valores mediante la reflexión del alumnado y la plasmación de ésta en el portafolio.
3. Se conoce, qué clase es la “super deportista” es decir, la que mejor puesta en práctica de los valores aprendidos ha tenido durante el mes, y el premio correspondiente.



Gráfico 3.4.3.3.6a.- ¿Qué Hacemos en Clase?

Veamos los subpartados de esta sección:

En un primer lugar encontramos la sección *¿Qué hacemos en clase?* Donde el alumnado selecciona su ciclo y encuentra todas las unidades didácticas que se van a trabajar en su ciclo durante ese curso. En la mayoría de las unidades tiene la opción de acceder a un enlace donde se le explica la unidad. Esta explicación del contenido de la unidad se ha realizado utilizando dos programas principalmente:

“Cuadernia”:



Gráfico 3.4.3.3.6b.- Cuadernia

Y "Prezi":

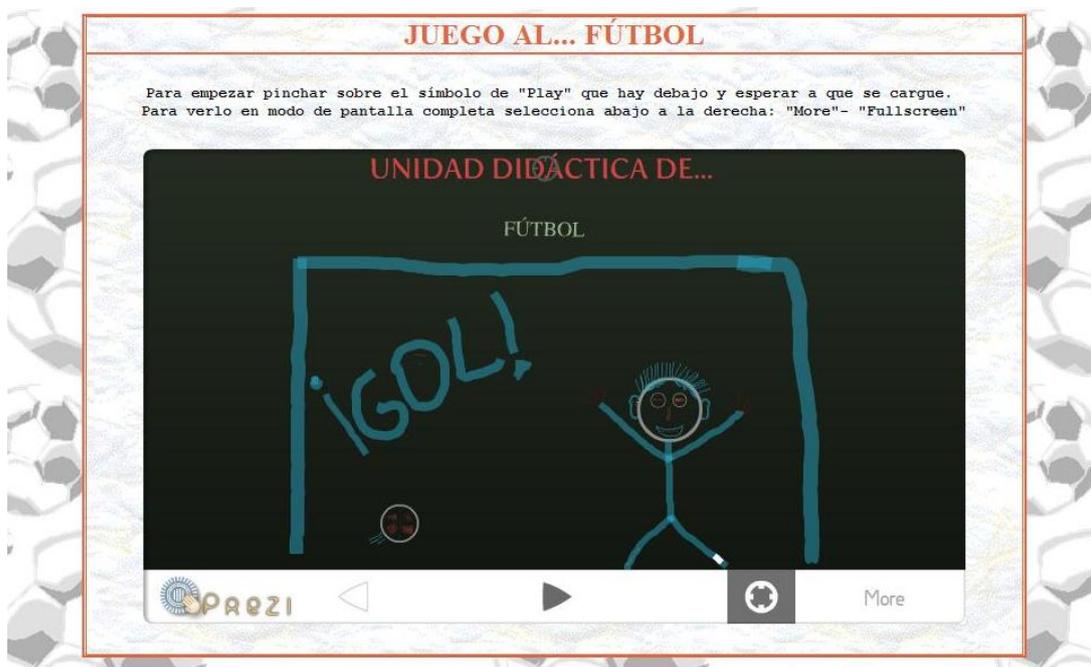


Gráfico 3.4.3.3.6c.- Prezi

En segundo lugar encontramos un portal de folios digital estructurado en las unidades didácticas del curso escolar:



Gráfico 3.4.3.3.6d.- Physical Educaton's

Si seleccionamos una unidad se le plantea al alumnado unas cuestiones propias del tema a tratar con el fin de que realicen una reflexión sobre ellas.

BALONMANO

VEAMOS A BERNI...



Después de leer la frase que viene al final de vídeo:

"El autocontrol es importante para triunfar en cualquier deporte. Practica y aprenderás a controlar tus impulsos"

vamos a responder a 2 preguntas:

1ª ¿Qué crees que es el autocontrol?

2ª ¿Por qué Berni ha acabado encerrado debajo de la red?

Gráfico 3.4.3.3.6e.- Balonmano

Posteriormente exponen su pensamiento. El objetivo es hacerles reflexionar sobre cuestiones relacionadas con valores, actitudes y normas.

18 comentarios

1. yo creo que el autocontrol es que debes controlarte y berni se a quedado encerrado en la porteria porque primero hay que practicar un deporte antes de jugar.
Comentario por juanmi | 14/04/2010
2. CREO K EL AUTOCONTROL ES TNR FUERZA D VOLUNTAD Y S A KEDAO ENCRRAO EN LA RED PORK TNIA K PRACTICAR PRIMRO
Comentario por blasa | 14/04/2010
3. Creo que el autocontrol es tener fuerza de voluntad y se ha quedado encerrado en la red porque tenia que practicar primero.
Comentario por blasa | 15/04/2010
4. Yo creo que el autocontrol es que hay que controlarse y se ha quedado encerrado en la red porque habia que entrenar primero.
Comentario por miguel angel | 15/04/2010
5. Que tienes que tener autocontrol por que le habia dado a la porteria
Comentario por pedro vizcaino lopez | 15/04/2010
6. El autocontrol es con lo que controla la pelota, porque tiro un muñeco y se cayola porteria
Comentario por adrian on | 15/04/2010
7. Me a gustado mucho he visto que a roto un cristal pero no le han dicho nada

Gráfico 3.4.3.3.6f.- Reflexiones en el blog

El último gran apartado, y en el que más influencia se hace para lograr una transmisión de actitudes y valores positivos es la sección denominada "Superdeportistas", donde cada mes se seleccionan tres clases "Superdeportista" ganando un bono de horas de juego libre a canjear el siguiente mes (puesto 1º = 3 horas de juego libre, puesto 2º = 2 horas y puesto 3º = 1 hora). En este espacio pueden ver los resultados del mes (haciendo clic en la copa) o pueden conocer el "Decálogo del Buen Deportista" (leído por el alumnado), sabiendo de esta manera, cómo ser un buen deportista.



Gráfico 3.4.3.3.6g.- Superdeportistas

Una vez hecho clic en la copa se encuentran con la clasificación del mes donde además de conseguir esas horas podrán ver en Internet una foto de su clase (previamente realizada donde todos los alumnos forman con su cuerpo el curso al que pertenecen) con efectos especiales. También se les informa de porqué han quedado en el puesto que han quedado, atendiendo principalmente a criterios actitudinales y procedimentales.

APRIL				
BUSCA TU CLASE... SI TIENES UN TROFEO... ¡¡¡ TIENES HORAS DE JUEGO LIBRE Y PUEDES VER LA FOTO DE TU CLASE !!!				
PUESTO	CURSOS	¿QUÉ HEMOS CONSEGUIDO?	¿CÓMO HEMOS CONSEGUIDO ESOS PUNTOS?	FOTO
	3ºA	10  ¡¡Felicidades campeones!! Tenéis 3 horas de juego libre	Este mes nos hemos portado muy bien. Hemos prestado atención a los compañeros que hacían la fila y al calentamiento. No nos hemos peleado y hemos compartido el material de EF jugando con todos los niños y niñas de la clase.	FINCHA EN LA FOTO 
	3ºB	9  ¡¡Felicidades!! Tenéis 2 horas de juego libre	Hemos hecho todo y todas muy bien el calentamiento, además hemos prestado mucha atención a la seño cuando habla en inglés. También hemos jugado a todos los juegos compartiendo el material.	FINCHA EN LA FOTO 
	5ºA	7 	Este mes nos hemos portado mejor que los anteriores. Al hacer la fila hemos guardado silencio y casi nadie ha corrido por las escaleras. Cuando hemos hecho grupos hemos aceptado el grupo que nos ha tocado sin discriminar a nadie. Y por último, la gran mayoría de vosotros y vosotras está al día en las actividades planteadas en el blog.	FINCHA EN LA FOTO 

Gráfico 3.4.3.3.6h.- Busca tu clase

Un aspecto que se debe destacar es el carácter didáctico del apartado “Superdeportistas”, ya que tanto a las clases seleccionadas como las no seleccionadas se les informa en todo momento del por qué de sus resultados (atendiendo a criterios actitudinales y procedimentales principalmente), además de proporcionarles la información necesaria para que ellos sepan cómo ser “Superdeportistas”. Este apartado tiene un gran éxito debido a la gran motivación que producía la consecución de horas de juego libre y de ver su clase con efectos especiales.

¿NO ESTÁ TU CLASE ENTRE LOS 3 PRIMEROS?

¿TIENES DEMASIADAS TARJETAS ROJAS O BEBÉS PENSANDO?




2ºB


2ºA


1ºB


2ºC


3ºB


NO TE PREOCUPES... AQUÍ TIENES UNOS CONSEJOS PARA EL PRÓXIMO MES

- Estar en silencio mientras habla la seño.
- Ayudar a los compañeros.
- Compartir el material con los demás.
- Bajar en la fila sin colarnos y en silencio.
- Hacer caso a Peter cuando nos explique un juego.

Gráfico 3.4.3.3.6i.- No está tu clase entre los tres primeros

Esta sección está complementada con un diario de Educación Física (Diary of Physical Education) que tiene casa-clase colgado en la pared y que vamos cambiando cada mes. Además está escrito en inglés para complementar la incorporación del bilingüismo en las sesiones. Todos los días, una vez que finaliza la sesión de Educación Física se debate con el alumnado cómo ha ido la clase (What about the class?), y entre todos nos damos una puntuación: buena (Good) y viene representada por un “Pocoyó”, mala (bad) y viene representada por un árbitro con la tarjeta roja y regular (regular), que viene representada por la figura de un bebé.

Al finalizar el mes se revisan los diarios de todas las clases y se ordena en función de “Good”, “Bad” o “Regular” que han obtenido y así se designan las horas de juego libre.



Gráfico 3.4.3.3.6i.- Puntuación del mes

3.5.- ANALISIS DE LOS DATOS

3.5.1.- Proceso seguido en el análisis de los datos de los cuestionarios

Una vez obtenidos los datos de los cuestionarios, pre y post, estos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 15.0 para Windows) como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos que vamos a emplear son los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde totalmente de acuerdo hasta nada de acuerdo).
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento que se va a emplear será el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Tomaremos como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$.
- c) *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

3.5.2.- El análisis de la información del Diario de la Profesora y del Portafolios digital, asistido por el programa AQUAD FIVE

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 Tubingen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc,... (Huber, 2001: VII). 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, 2000: 33), algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS CUESTIONARIOS PASADOS AL ALUMNADO

SUMARIO

CAPÍTULO IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS PASADOS AL ALUMNADO

I.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

II.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA

III.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION

IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RESPETO A LAS PERSONAS, A LAS INSTALACIONES

V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: SALUD

VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: MOTIVACIÓN

VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

En los últimos años las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y en especial Internet, se han incorporado a la mayoría de los hogares, sobre todo a aquellos en los que residen menores de edad. Estos han ejercido en cierta forma como motor de cambio tecnológico.

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA, 2010

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios pasados al alumnado de 5º de Educación Primaria del C.E.I.P “Nuestra Sra. De Fuensanta” de Villanueva del Arzobispo (Jaén).

El análisis se ha dividido en siete campos:

I.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

II.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA

III.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION

IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RESPETO A LAS PERSONAS, A LAS INSTALACIONES

V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: SALUD

VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: MOTIVACIÓN

VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los datos de los cuestionarios fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 15.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

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

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente y en otros casos descendente (desde *totalmente de acuerdo*, hasta *totalmente en desacuerdo* o en ocasiones *desde sí, siempre a nunca*) y dividiéndose el grupo en cuatro subgrupos (Chicos Octubre; Chicos Junio; Chicas Octubre; Chicas Junio). De la misma manera se procede a su división por los datos globales de octubre y de junio.
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos tanto la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que a nivel de significación, sea $p < 0.05$ y hemos realizado comparaciones por género y por el carácter temporal de la toma de datos (octubre y junio)
- c) *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

I.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: EL PERFIL PERSONAL, FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

ITEM I.1.2.- ¿Cuántos años tienes?

Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10	16	69,6	69,6
11	4	17,4	87,0
12	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	

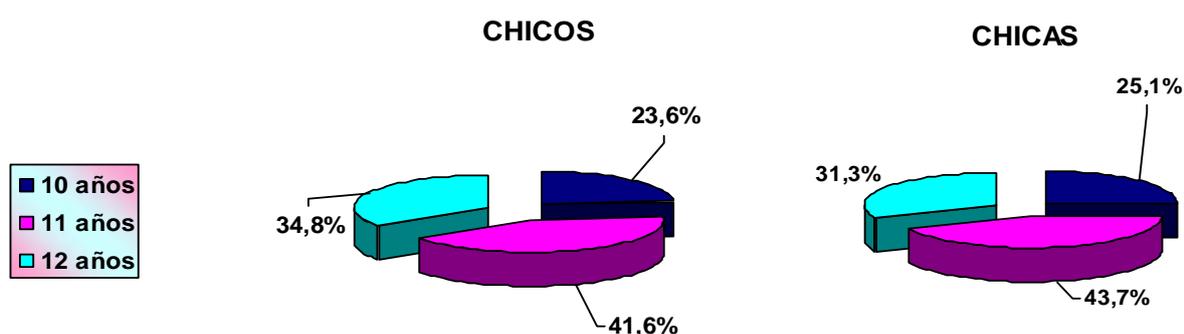
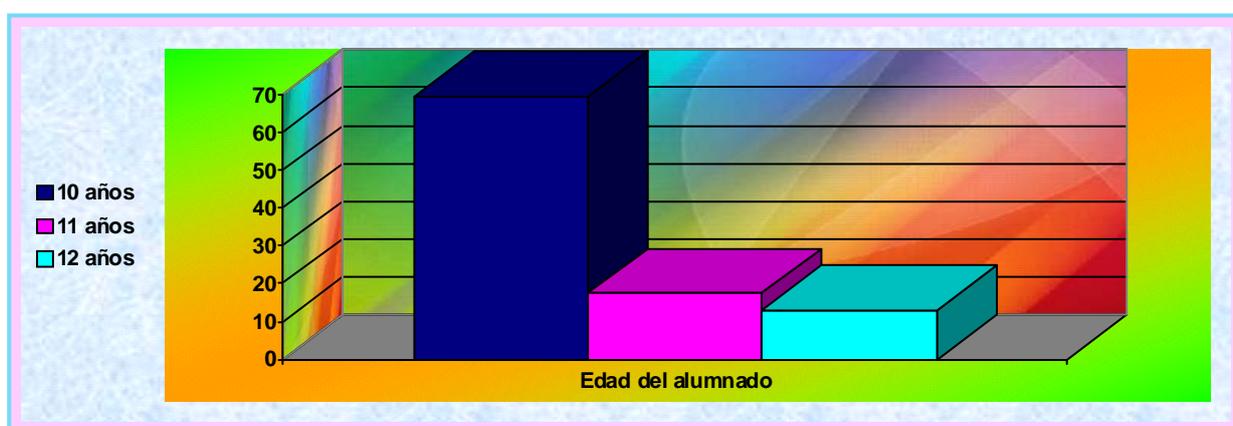


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.1.: ¿Cuántos años tienes?

Al analizar la edad del alumnado, comprobamos como de manera mayoritaria, el 69,6% del alumnado (16) tiene 10 años al comienzo de curso; el 17,4% tiene 11 años y solamente el 13%, es decir 3 alumnos/as tienen 12 años. A nivel de edad el grupo es bastante homogéneo, significando que solo tres alumnos han repetido curso.

ITEM I.1.2.- Procedencia del alumnado

Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Rural	1	4,3	4,3
Urbana	22	95,7	95,7
Total	23	100,0	100,0

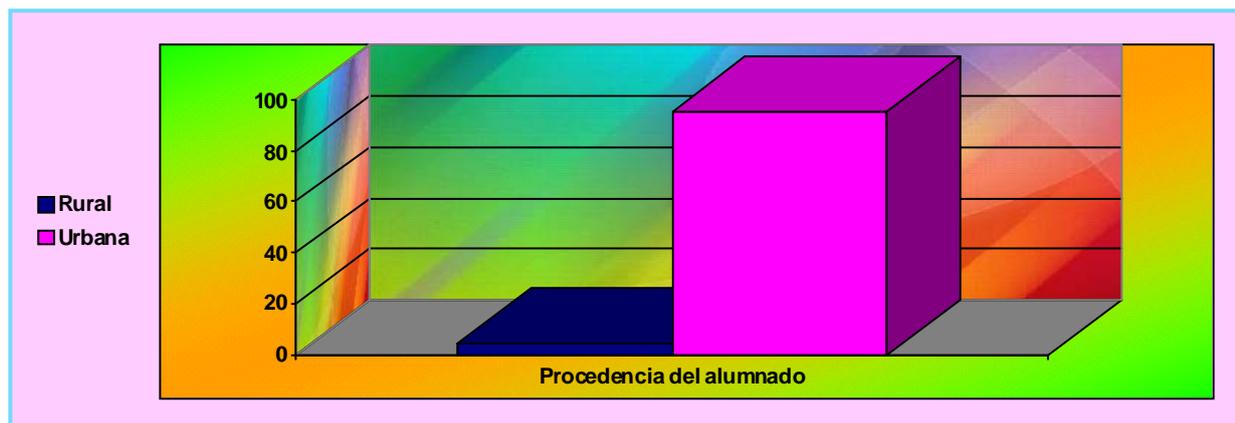


Tabla y Gráficos del ITEM I.1.2.: Procedencia del alumnado.

Como se puede apreciar en la tabla y el gráfico de forma muy mayoritaria (22) alumnos y alumnas viven en zona urbana, concretamente en Villanueva del Arzobispo y solamente un alumno manifiesta que vive en una zona rural.

I.2.- PERFIL FAMILIAR

Ítem I.2.1.- Número de hermanos/as

Nº hermanos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	4	17,4	17,4
2	15	65,2	82,6
3	3	13,0	95,7
4 o más	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	

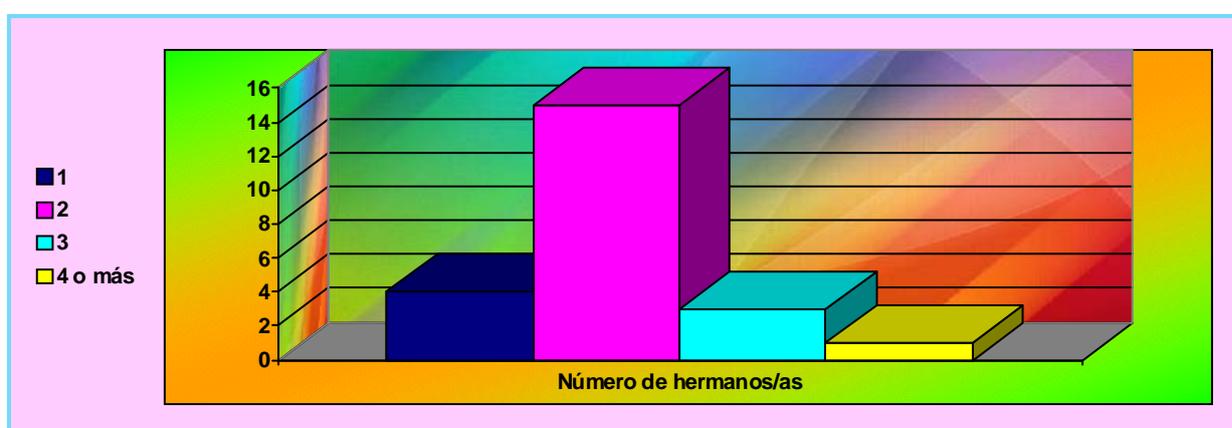


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.1.: Números de hermanos/as.

Al analizar el número de hermanos/as que tiene el alumnado, observamos que la gran mayoría (65,2%) son familias con dos hijos/as, siguiéndole a esta cifra las familias con hijos únicos (17,4%). En menor medida encontramos alumnos/as con 4 o más hermanos/as (4.3%).

Ítem I.2.2.- Lugar que ocupa entre ellos/as

Lugar que ocupa entre ellos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1º	13	56,5	56,5
2º	8	34,8	91,3
3º	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	

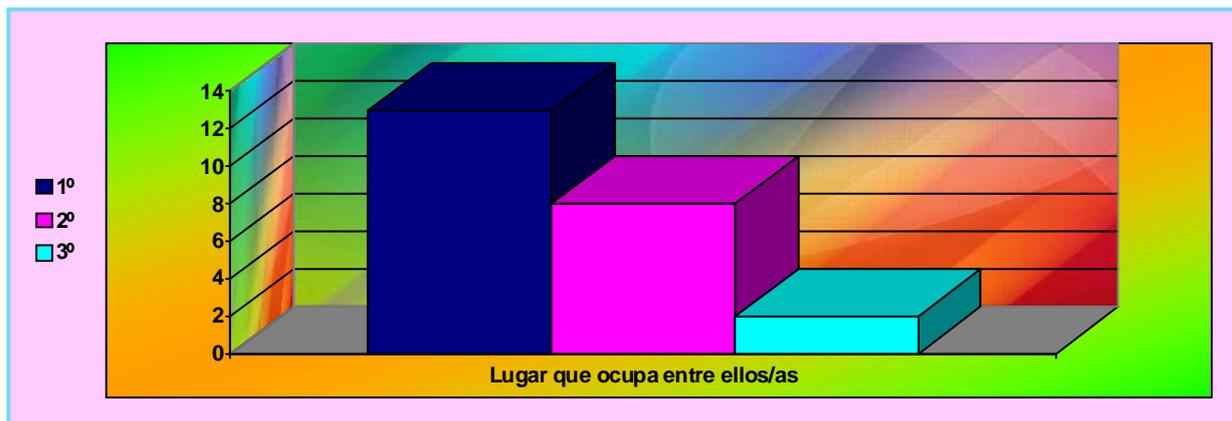


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.2.: Lugar que ocupa entre ellos/as.

Como se puede apreciar en la tabla y el gráfico la mayoría del alumnado es el hermano/a mayor, por lo que la mayoría tiene hermanos/as más pequeños escolarizados en el colegio. En muy pocos casos son los hermanos/as más pequeños de la familia, sólo un 8,7%.

Ítem I.2.3.- Vives con tu madre

Vives con tu madre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	22	95,7	95,7
A veces	1	4,3	100,0
Nunca	-	-	
Total	23	100,0	

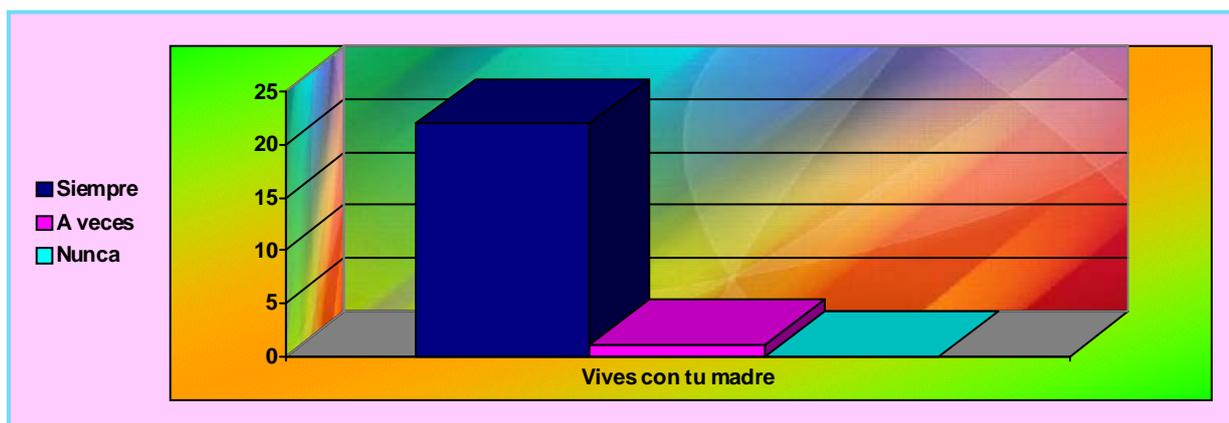


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.3.: Vives con tu madre.

Al analizar la tabla y el gráfico la gran mayoría del alumnado vive “*siempre*” con su madre, sólo un caso afirma que vive *a veces*. Ningún alumno/a ha seleccionado la opción “*nunca*”.

Ítem I.2.4.- Vives con tu padre

Vives con tu padre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	19	82,6	82,6
A veces	2	8,7	91,3
Nunca	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	

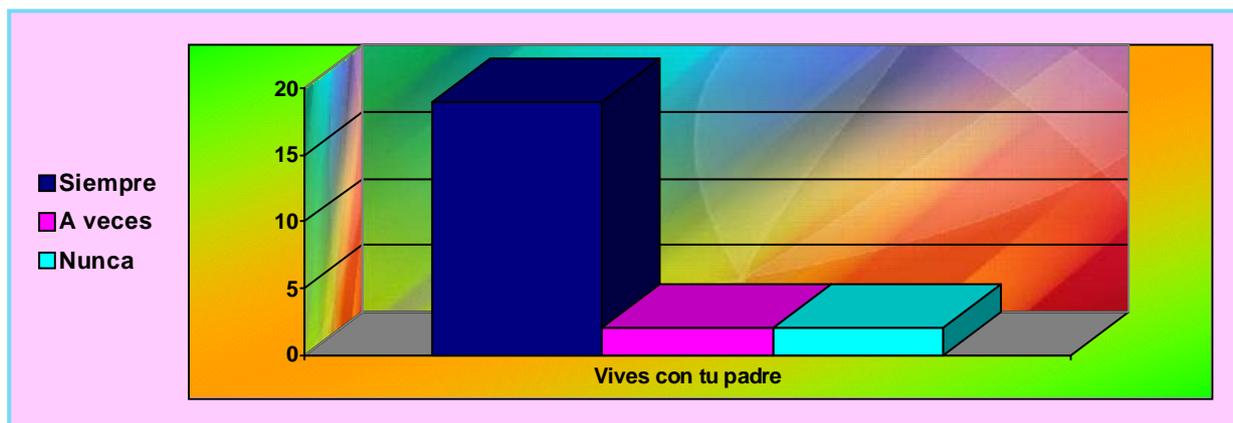


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.4.: Vives con tu padre.

Al analizar la tabla y el gráfico la gran mayoría del alumnado vive “*siempre*” con su padre. El resto de respuestas se distribuyen en “*a veces*” (8,7%) y “*nunca*” (8,7%).

Ítem I.2.5.- Vives con tus hermanos/as

Vives con tus hermanos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	17	73,9	73,9
A veces	3	13,0	87,0
Nunca	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	



Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.5.: Vives con tus hermanos/as.

Tras analizar la tabla y el gráfico la gran mayoría del alumnado vive “*siempre*” con sus hermanos y hermanas. El resto de respuestas se distribuyen en “*a veces*” (13%) y “*nunca*” (13%).

Ítem I.2.6.- Vives con tus abuelos/as

Vives con tus abuelos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	1	4,3	4,3
A veces	19	82,6	87,0
Nunca	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	

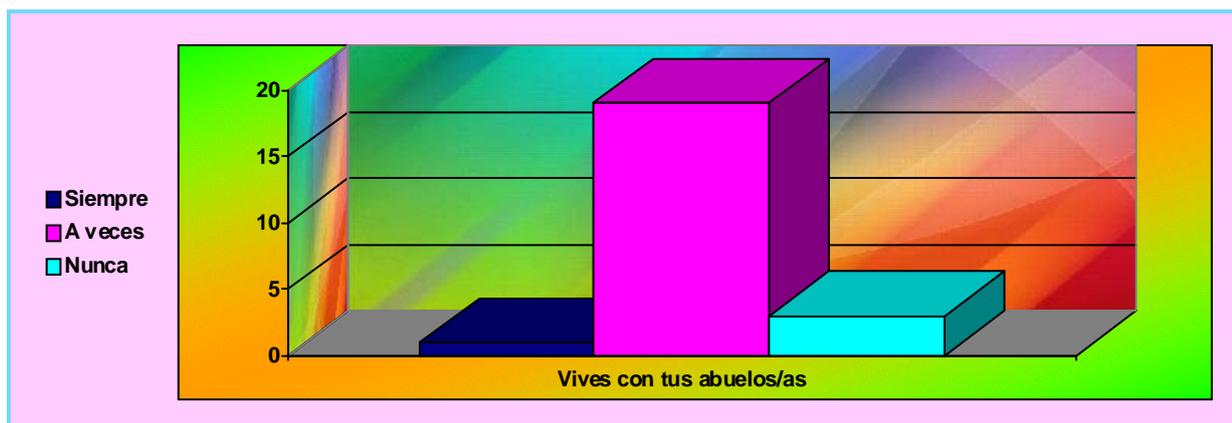


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.2.6.: Vives con tus abuelos/as.

Tras analizar la tabla y el gráfico la gran mayoría del alumnado vive “a veces” con sus abuelos o abuelas. El resto de respuestas se distribuyen en “siempre” (4,3%) y “nunca” (13%).

I.2.7.- Trabajo del padre

Profesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Recogiendo aceituna	1	4,3	4,3
Mercadillo	1	4,3	8,7
Cooperativa	2	8,7	17,4
Carpintería	1	4,3	21,7
Albañil	2	8,7	30,4
Agricultor	9	39,1	69,6
Técnico riesgos laborales	1	4,3	73,9
Fisioterapeuta	1	4,3	78,3
Mecánico	1	4,3	82,6
Electricista	1	4,3	87,0
Jardinero	1	4,3	91,3
Peluquero	1	4,3	95,7
No tiene padre	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	

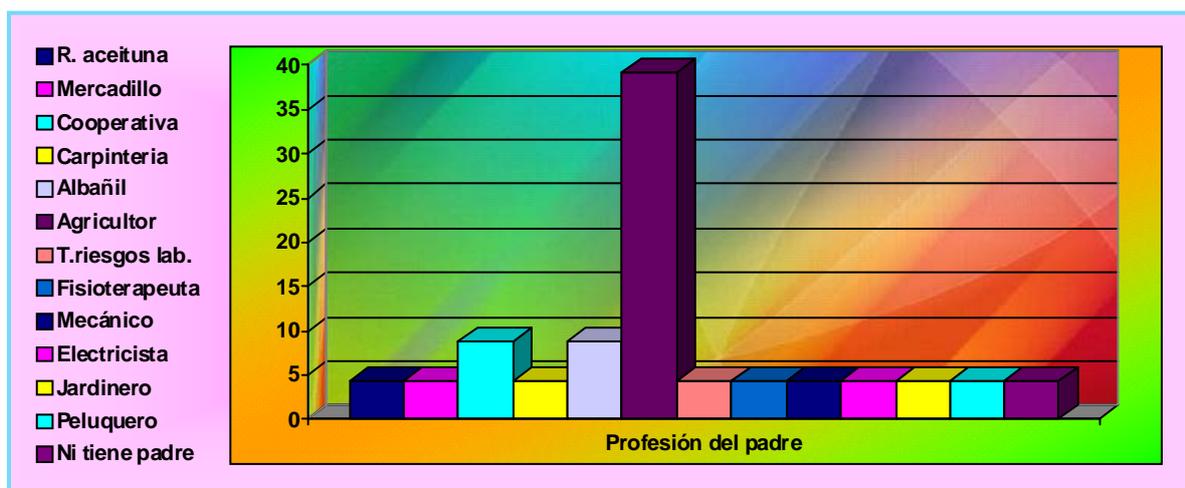


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.7.: Trabajo del padre.

Una vez analizada la tabla y el gráfico observados la gran variedad de oficios en los padres del alumnado. Debido a las características y la situación geográfica de Villanueva del Arzobispo, observamos que una gran mayoría trabaja en el campo como agricultores, ya sean de propiedad o ajenos. El resto de profesiones están prácticamente igualadas excepto dos que sobresalen muy sutilmente: albañil y en una cooperativa.

I.2.8.- Trabajo de la madre

Profesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ama de casa	13	56,5	56,5
Mercadillo	2	8,7	65,2
Peluquería	2	8,7	73,9
Costurera	1	4,3	78,3
Tutora Escuela Hogar	1	4,3	82,6
Agricultora	1	4,3	87,0
Hostelería	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	

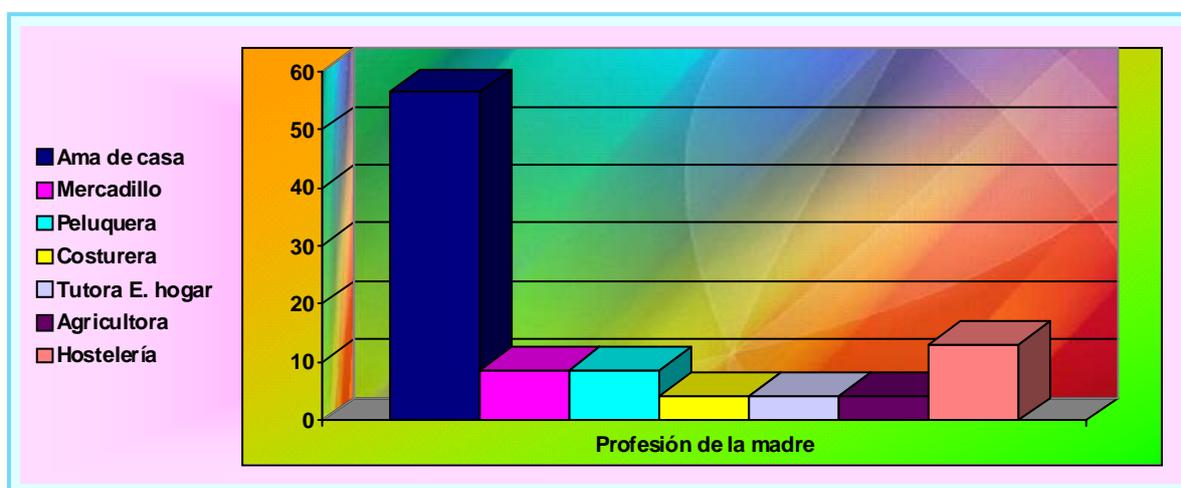


Tabla y Gráficos del ITEM I.2.8.: Trabajo de la madre.

Una vez analizada la tabla y el gráfico observamos variedad de oficios en las madres del alumnado, algo menos de variedad que en la gráfica anterior referente a los padre. El oficio más destacado es ama de casa con algo más de la mitad de las respuestas (56,5%). El resto de profesiones está muy repartido, destacar quizás las madres que trabajan en oficios relacionados con la hostelería.

II.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: RESPONSABILIDAD, ESFUERZO, CONSTANCIA

Ítem II.1: Colaboro en la recogida del material

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre		Junio	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	3	13,0%	3	13,0%
Algo de acuerdo	5	31,3%	4	25,0%	2	28,6%	1	14,3%	7	30,4%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	5	31,3%	3	42,9%	3	42,9%	9	39,1%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	2	12,5%	5	31,3%	1	14,3%	1	14,3%	3	13,0%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

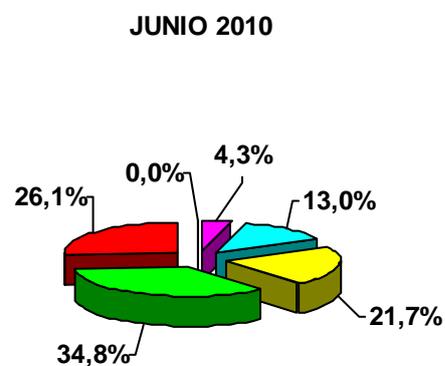
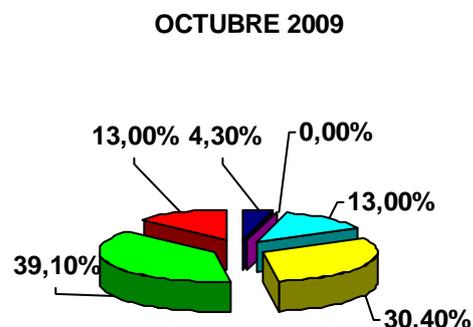
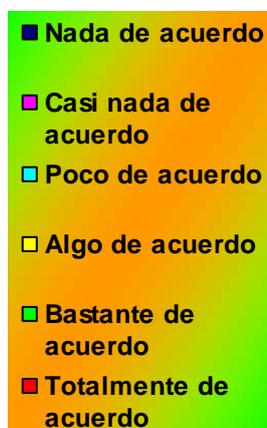
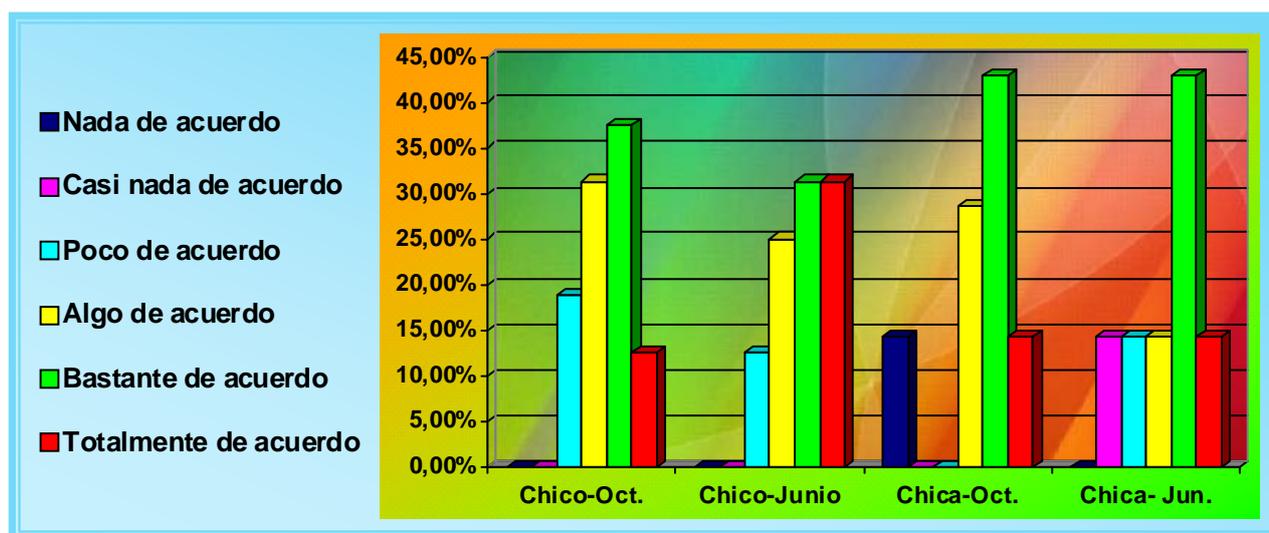


Tabla y Gráficos del Ítem II.: Colaboro en la recogida del material

Al observar la tabla y los gráficos podemos establecer que las mayores elecciones, tanto en chicos como en chicas, recaen en las opciones de respuesta positivas “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*” tanto en la valoración de octubre, como en la de junio.

En el grupo de chicos, el cambio más significativo entre la primera y segunda medición, lo observamos en la alternativa de respuesta “*totalmente de acuerdo*”, pasando del 12,5% al 31,3%. En cambio, en el grupo de las chicas no apreciamos diferencias entre ambas mediciones, aunque en general se manifiestan más favorables a colaborar en la recogida del material.

En ambos grupos, al calcular la frecuencia acumulada de respuestas positivas entre las mediciones de octubre y junio, no encontramos diferencia alguna en términos absolutos, ya que en el primer cuestionario este porcentaje corresponde al 82,5% siendo en el segundo de 82,6%. Ahora bien, en la alternativa de respuesta “*totalmente de acuerdo*” nos encontramos con que el porcentaje ha llegado a duplicarse, pasando del 13,0% al 26,1%, lo que nos lleva a establecer que en un porcentaje reducido, sobre todo en el grupo de los chicos, experimentan un cambio positivo en relación a prestar su ayuda y colaborar en la recogida del material una vez finalizada la clase de Educación Física.

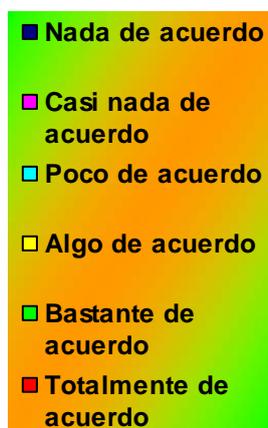
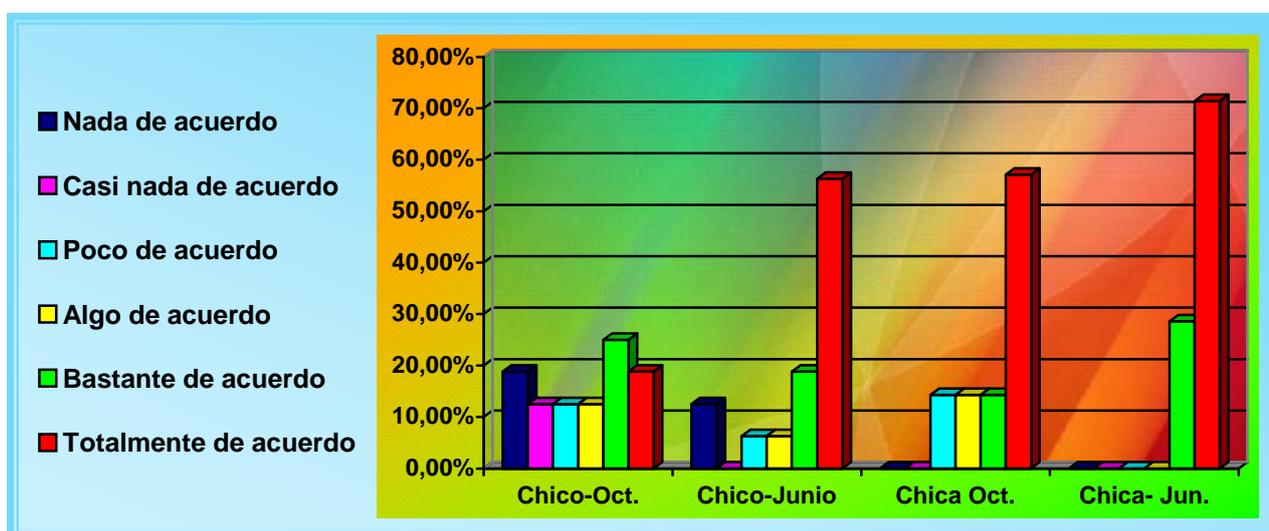
Porcentajes superiores a los nuestros los encontramos en la investigación llevada a cabo por Vílchez (2007) donde el 40,6% de los chicos y el 46,7% de las chicas están “*totalmente de acuerdo*” en colaborar en la recogida del material escolar de forma ordenada una vez concluida la clase de Educación Física.

Del mismo modo, en la investigación de Collado (2005), con alumnado de 12-13 años, se muestra un cambio favorable, tanto en chicos como en chicas, hacia opciones de respuesta positivas a lo largo del curso.

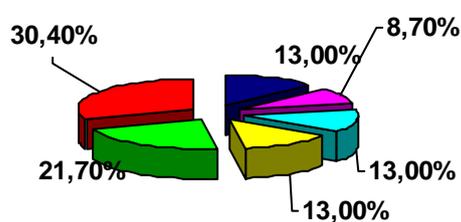
Coincidimos con la opinión de Prada Martínez (2003), cuando indica que necesitamos “*educar en la Ética de la responsabilidad, ésta es complemento de la libertad, el ser humano es el único hasta hoy que puede asumir responsabilidades*”. Consideramos pues, que somos responsables tanto de lo que hacemos como de lo que dejamos de hacer.

Ítem II.2. Llevo mi carpeta de Educación Física al día

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Octubre 2009		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.
Nada de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	3	13,0%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	1	14,3%	2	28,6%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	3	18,8%	9	56,3%	4	57,1%	5	71,4%	7	30,4%	14	60,9%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

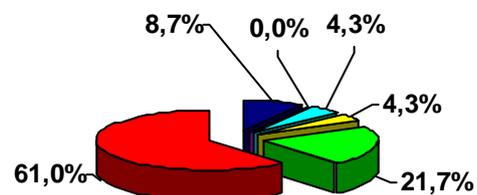


Tabla y Gráficos del Ítem II.2. Llevo mi carpeta de Educación Física al día

Si nos centramos en los datos obtenidos en la toma de octubre, podemos establecer que el grupo de chicas son más responsables a la hora llevar al día su trabajo diario en clase de Educación Física. En este sentido apreciamos que los chicos contestan con más intensidad a las alternativas de respuesta negativas “*nada, casi nada y poco de acuerdo*” con un porcentaje acumulado del 43,5%, mientras que en caso de las chicas son minoría las que se inclinan por estas opciones, simplemente el 14,3%. Del mismo modo, las chicas contestan que están “*totalmente de acuerdo*” en llevar al día su carpeta de Educación Física en un 57,1% mientras que los chicos lo hacen en un 18,8%.

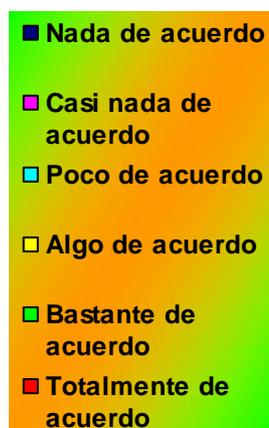
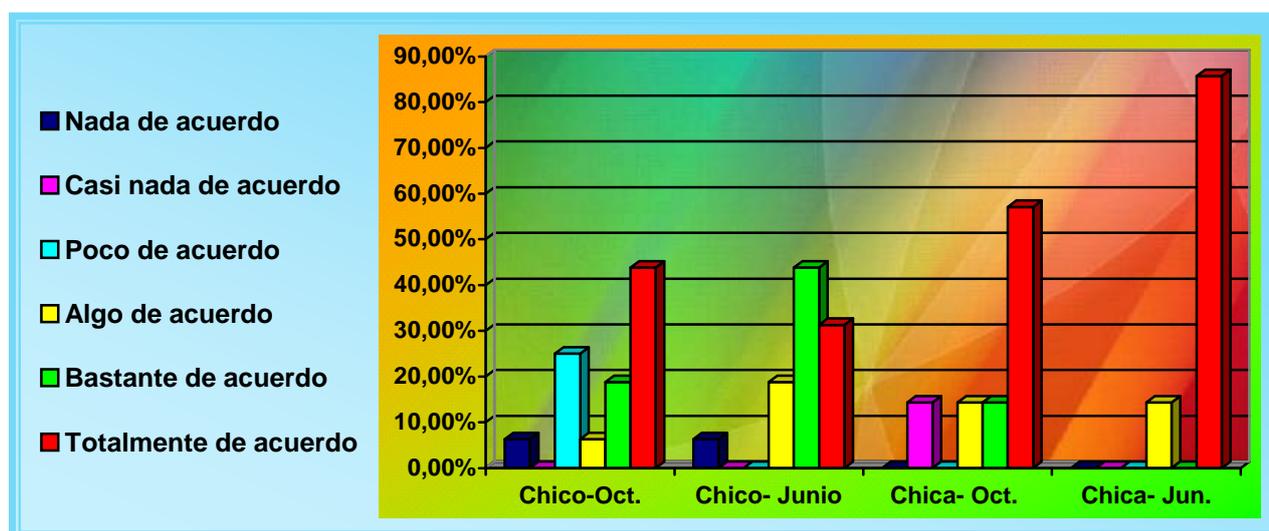
En la segunda valoración se igualan más los resultados, por lo que podemos establecer que hay una mayor progresión hacia la responsabilidad de realizar diariamente el trabajo diario encomendado de la carpeta de Educación Física. Tal es así, que en el grupo de chicos, la alternativa de respuesta “*totalmente de acuerdo*” se triplica pasando de ser elegida por un 18,8% a un 56,3%, mejorando igualmente en el caso de las chicas donde pasa del 57,1% al 71,4%. Estos datos los podemos apreciar con suma claridad en el diagrama de barras donde destacan claramente las barras rojas (“*totalmente de acuerdo*”) en la valoración de junio, tanto en los chicos, como en las chicas.

No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en ninguna de las dos valoraciones de octubre y junio.

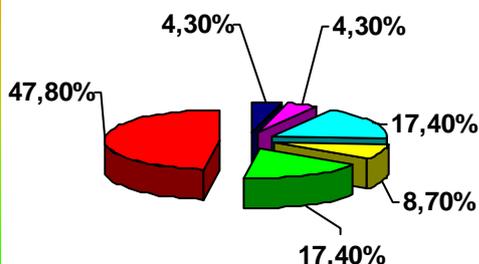
Datos similares los encontramos en Collado (2005) donde valores como la opción “*bastantes veces*” pasa de un 3,7% (en la primera medición) a un 40,7%; la opción “*la mayoría de las veces*” pasa de un 3,7% a un 22,2% y la opción “*sí, siempre*” que no aparecía en la primera valoración en la segunda obtiene un 14,8%. Por esto mismo, se extrae de su estudio que esta suma de las opciones positivas es del 77,7%, porcentaje que contribuyen tanto el grupo de los chicos como de las chicas.

Ítem II.3: Suelo realizar las tareas que me encomiendan

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	4	25,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	7	43,8%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	5	31,3%	4	57,1%	6	85,7%	11	47,8%	11	47,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

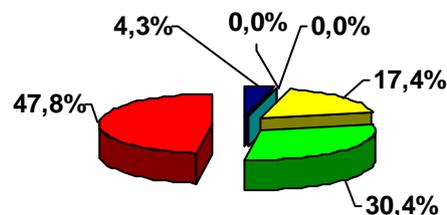


Tabla y Gráficos del Ítem II.3: Suelo realizar las tareas que me encomiendan

Al analizar los datos mostrados en la tabla, podemos apreciar una ligera tendencia favorable a las opciones positivas entre la primera a la segunda medición. Concretamente en el caso de los chicos la alternativa de respuesta “*bastante de acuerdo*” pasa de un 18,8% a un 43,8%. Para el grupo de chicas el mayor cambio lo encontramos en la respuesta “*totalmente de acuerdo*” del 57,1% al 85,7%.

En la primera medición las alternativas de respuesta “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” apenas son contestadas por el alumnado, lo que nos lleva a interpretar que, en principio, existe responsabilidad de realización de tareas encomendadas en ambos géneros. Del mismo modo, se puede apreciar una evolución favorable en la opción “*poco de acuerdo*” en el grupo de los chicos, donde en la primera medición se acumulaba un 25,0%, mientras que en la segunda valoración no hay ningún alumno/a que la elija.

Al considerar el gráfico de sectores, haciendo referencia a ambos grupos, podemos establecer que entre la primera y la segunda evaluación no encontramos grandes diferencias, incluso algunos porcentajes de respuestas positivas se ven disminuidos, por ejemplo en la alternativa de respuesta “*totalmente de acuerdo*” que presenta un 47,8% en la medición de octubre, siendo en junio el mismo porcentaje del 47,8%.

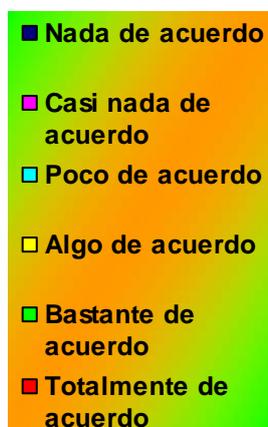
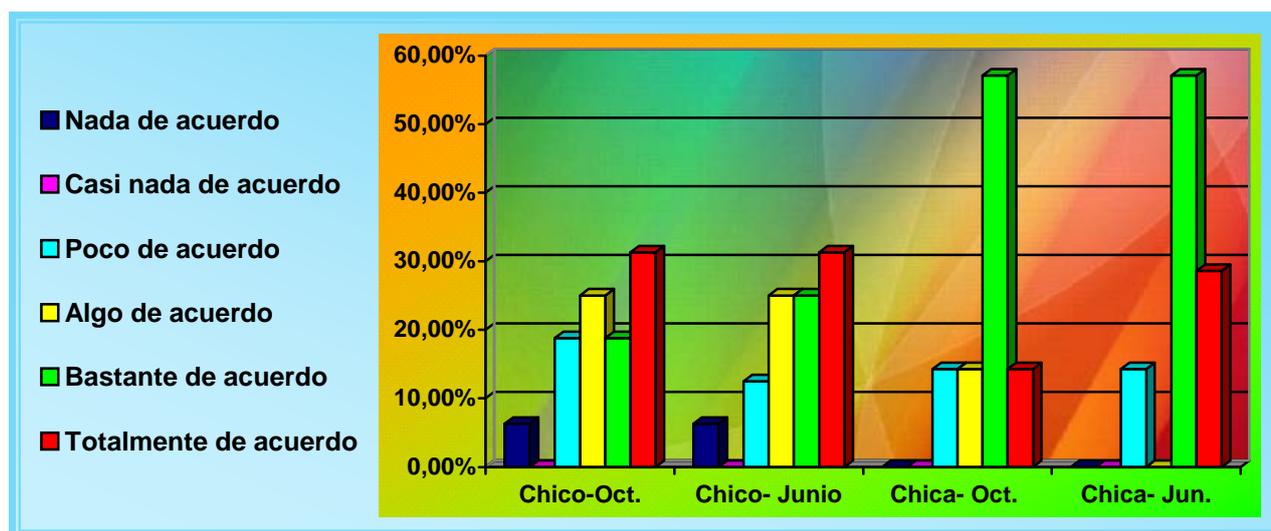
No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en ninguna de las dos valoraciones de octubre y junio.

En términos generales, podemos interpretar que existe responsabilidad y compromiso por parte del alumnado encuestado a la hora de realizar las tareas encomendadas por su profesora de Educación Física, mostrando en ambas mediciones porcentajes favorables a dicho comportamiento, en valores próximos al 70% en la valoración de octubre y del 90% en la de junio.

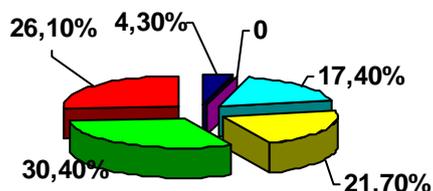
Nos identificamos con la opinión de Seirul (1999), el cual establece que la realización de las tareas encomendadas, entre ellas las tareas físico-deportivas, hará que el alumnado pueda acceder a niveles educativos, “*siempre que su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado*”.

Item II.4: Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	3	13,0%
Algo de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	1	14,3%	0	,0%	5	21,7%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	4	57,1%	4	57,1%	7	30,4%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	1	14,3%	2	28,6%	6	26,1%	7	30,4%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

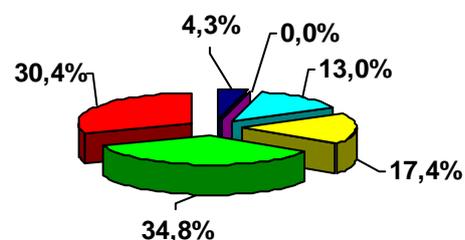


Tabla y Gráficas del Ítem II.4: Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.

Del mismo modo que en el ítem anterior, se puede establecer que las chicas son más responsables a la hora de presentar las actividades y trabajos que les manda el profesor/a en la fecha y la hora prevista. Este dato es fácilmente comprobable tras visualizar el gráfico de barras, en el que la alternativa de respuesta “*bastante de acuerdo*” presenta porcentajes superiores al 50%, mientras que para los chicos el porcentaje ronda el 20%, tanto en la medición de octubre, como en la de junio.

Para ambos grupos de chicos y chicas los mayores porcentajes de respuesta recaen en las alternativas positivas “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*”. En el grupo de chicos este porcentaje acumulado representa el 75,1% en la medición de octubre y el 81,3% en la de junio. Mientras que para las chicas el porcentaje coincide en ambas valoraciones en un 85,7%.

Atendiendo al diagrama de sectores, que nos muestra las diferencias encontradas en ambos grupos, consideramos la evolución favorable en las alternativas de respuesta positivas “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, donde el porcentaje entre la primera y la segunda valoración aumentan en 4 puntos porcentuales en ambas opciones.

No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en ninguna de las dos valoraciones de octubre y junio.

Estos datos nos llevan a interpretar que en ninguno de los grupos encuestados podemos destacar grandes cambios de comportamiento en relación a la realización de actividades y trabajos mandados por la profesora, aunque en el grupo de los chicos se aprecia una ligera mejoría en esta línea.

En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Aldea López (2004), que establece que “*una persona responsable actúa motivada por cumplir con el trabajo que se le asigna y permanece fiel al objetivo que se desea alcanzar*”. Actúa como un instrumento facilitador.

En esta misma línea, coincidimos con la opinión de Palomares (2003) que consideran que “*la responsabilidad es un valor que es necesario fomentar, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad, formando personas más autónomas y satisfechas*”.

Ítem II.5: Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Poco de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	4	25,0%	3	42,9%	2	28,6%	10	43,5%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	3	18,8%	8	50,0%	2	28,6%	4	57,1%	5	21,7%	12	52,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

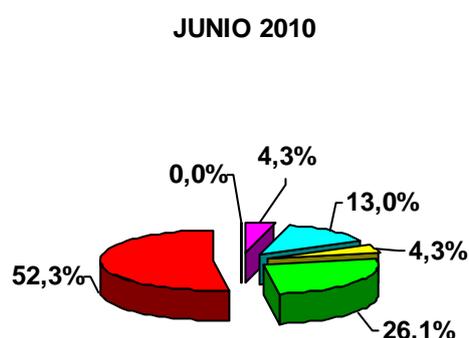
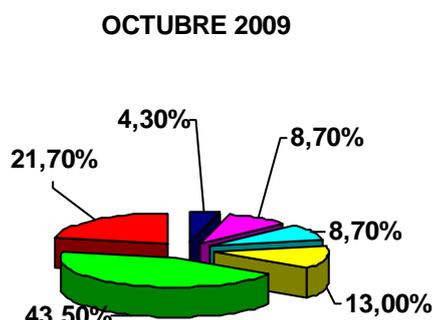
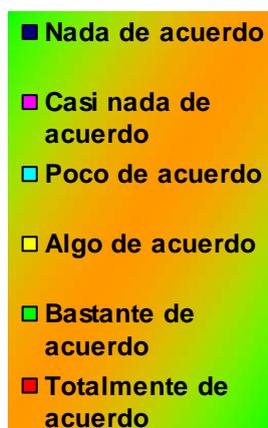
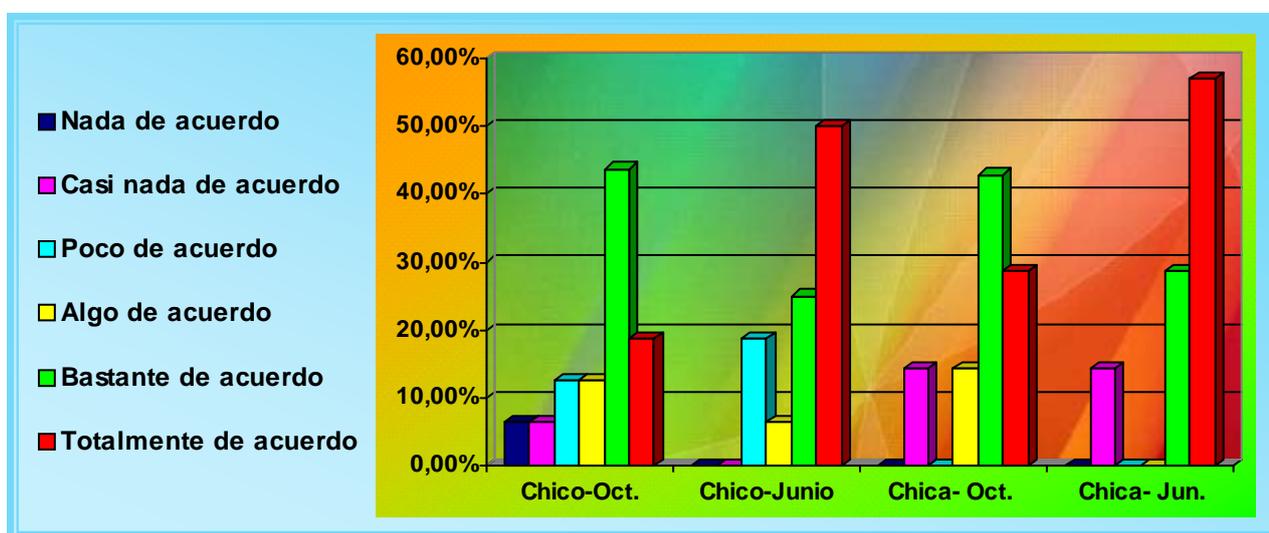


Tabla y Gráficos del Ítem 5: Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase

En el grupo de chicos y en el mes de octubre, las alternativas de respuestas negativas presentan poca intensidad, tal es el caso que la opción “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” son elegidas por un 6,3% del alumnado masculino encuestado en ambos casos. La alternativa más contestada es “*bastante de acuerdo*” con un 43,8%, seguida de “*totalmente de acuerdo*” con el 18,8%. En junio nos encontramos con datos significativamente diferentes, tal es el caso que las alternativas “*nada y casi nada de acuerdo*” no tienen ninguna predilección, siendo en este caso la respuesta más frecuente “*totalmente de acuerdo*” que es contestado por el 50% de los alumnos.

En el grupo de las chicas, nos encontramos con una tendencia similar, donde el mayor índice de respuestas en octubre corresponde a la alternativa “*bastante de acuerdo*” (42,9%), seguida de “*totalmente de acuerdo*” (28,6%). Del mismo modo que en el grupo de chicos, tras el programa de intervención, se invierten las prioridades de las chicas, las cuales consideran en un porcentaje mayoritario estar “*totalmente de acuerdo*” (57,1%) y “*bastante de acuerdo*” (28,6%) en su predisposición de prestar atención a las actividades que realizan en clase.

Si atendemos a las diferencias encontradas por género tenemos que decir que ambos grupos presentan un comportamiento similar, donde no destacamos ninguna diferencia significativa.

Si observamos el diagrama de sectores, se pone de manifiesto un cambio favorable entre ambas mediciones, entre ellas destacamos el incremento sustancial que recae en la alternativa de respuesta “*totalmente de acuerdo*” donde en octubre presentaba un porcentaje del 21,7% y en junio el 52,3%, de igual manera ocurre con la opción “*nada de acuerdo*” en el que el porcentaje del 4,3% se ve reducido al 0%. Al sumar el porcentaje acumulado de las alternativas de respuesta “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” entre ambas mediciones, nuevamente apreciamos la tendencia positiva observada en el alumnado tras el programa de intervención, siendo en octubre del 65,2% y en junio del 78,4%.

A nivel de los datos globales del grupo clase, existen diferencias significativas para este ítem en octubre y en junio en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,015.

En base a estos resultados podemos constatar una evolución favorable hacia posiciones más positivas en cuanto a la capacidad de atención y a la capacidad de apreciación de los estímulos relevantes.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,033(a)	20	,015
Razón de verosimilitudes	21,599	20	,363
Asociación lineal por lineal	,738	1	,390
N de casos válidos	23		

Romero Cerezo y Cepero González (2002), consideran que *“la atención en la práctica de actividades, es una habilidad instrumental básica y tiene que ver con las actitudes corporales positivas”*.

Un alumno/a que no atiende al desarrollo de la clase seguramente no aprenderá, salvo que tenga innatas las cualidades de estudiante autónomo, lo que es muy difícil. Hay alumnos/as que están físicamente presentes, pero mentalmente ausentes, lo que significa que no participan del proceso educativo. El primer paso para obtener información (podríamos agregar cualquier tipo de conocimientos) según el modelo clásico de Atkinson y Shiffrin (1968) es la atención. Los procesos mentales que implican la atención permiten seleccionar, ordenar, transformar y llevar la información desde donde es captada hasta el registro sensorial. Si se está distraído la memoria a corto plazo, retendrá la información por mucho menos tiempo, y menos aún ingresará en la memoria a largo plazo, pues no se asociará con ningún otro conocimiento previo.

Prestar atención es necesario tanto para escuchar activamente al profesorado, seleccionando y reteniendo la información relevante, como para atender a la tarea que se encomienda realizar, y prestarle atención también a la misma.

La atención del alumnado es más fácil de ser captada cuando el tema y los recursos didácticos que el docente propone y posee, resultan interesantes, pues la atención requiere ser motivada cuando no se cuenta con motivación intrínseca. A pesar de ello puede resultar que en algunos alumnos/as prestar atención les plantee dificultad, pues están absorbidos por sus propios pensamientos.

Ítem II.6: Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	6	37,5%	2	28,6%	2	28,6%	8	34,8%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	4	25,0%	1	14,3%	0	,0%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	3	42,9%	4	57,1%	8	34,8%	9	39,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

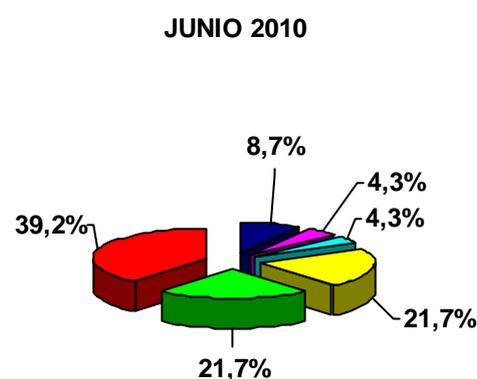
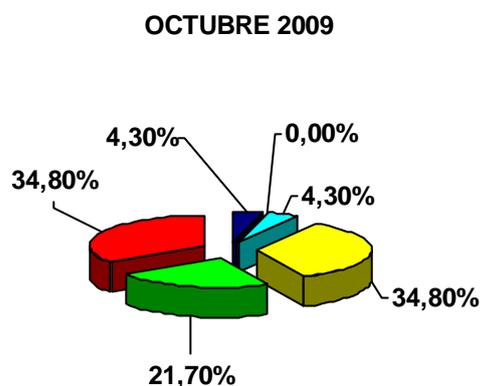
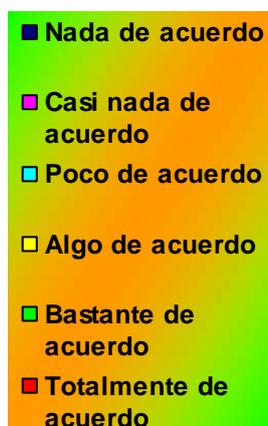
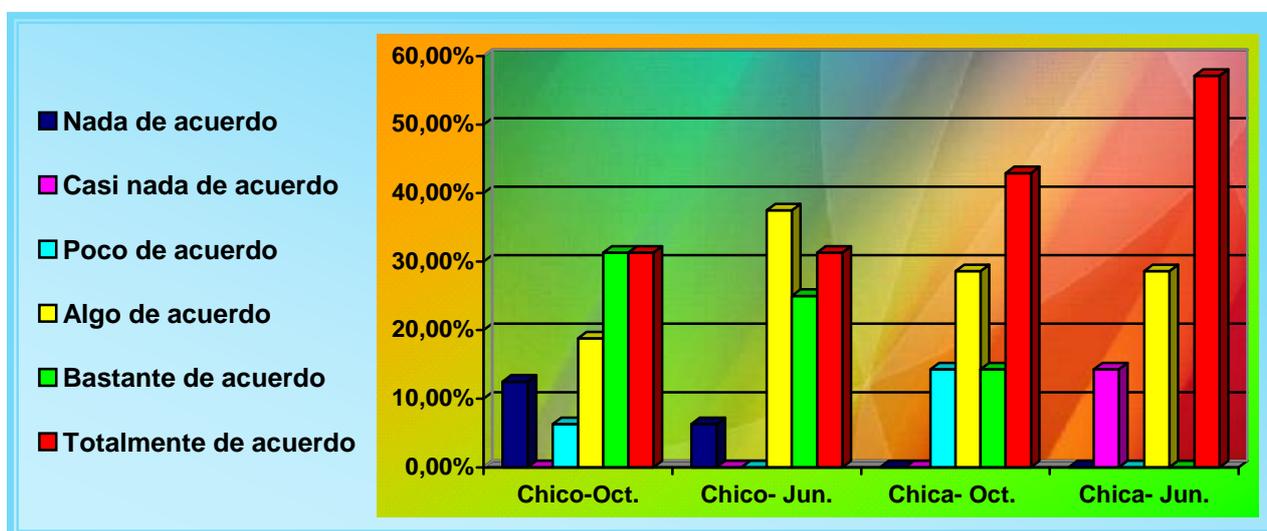


Tabla y Gráficos del Ítem 6: Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo

Como podemos observar en el gráfico y en relación al género, obtenemos respuestas similares dentro del grupo de los chicos, siendo algo más variadas en el grupo de las chicas. En relación a los resultados globales, observamos que ha habido variación entre octubre y junio, como podemos comprobar en los datos de la opción *“totalmente de acuerdo”* en la que se ha pasado de un 34,8% a un 39,1%.

Si atendemos a las diferencias por género, podemos apreciar que los chicos mantienen una valoración constante en la opción *“totalmente de acuerdo”*, siendo este de un 31,3%, mientras que el grupo de las chicas lo tiene bastante elevado (42,9%), aumentando su valor en el mes de junio con un 57,1%. También podemos apreciar que el grupo de chicos, tanto en octubre como en junio han elegido la opción *“nada de acuerdo”* mientras que ninguna chica se ha decantado por esa respuesta. Las diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado en la valoración de junio, obteniéndose un valor de 0,019.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,235(a)	20	,019
Razón de verosimilitudes	21,908	20	,346
Asociación lineal por lineal	,154	1	,695
N de casos válidos	23		

Nuestra interpretación del análisis de los datos de este ítem, nos lleva a considerar que el grupo de los chicos expresa tener menos continuidad en las tareas y en el trabajo que el grupo de las chicas.

Coincidimos con la opinión expresada por García Calvo (2005) en un estudio realizado por sobre el clima motivacional en las clases de Educación Física, en el que apunta que *“Como es obvio, el profesor/a debe informar a sus alumnos/as de su actuación durante las sesiones. Sin embargo, esa retroalimentación debe realizarse en función del progreso individual de cada alumno/a, basándonos siempre en su capacidad”*.

Ítem 7: Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	0,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	6	37,5%	3	42,9%	2	28,6%	7	30,4%	8	28,5%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	9	56,3%	4	57,1%	5	71,4%	14	60,9%	14	71,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

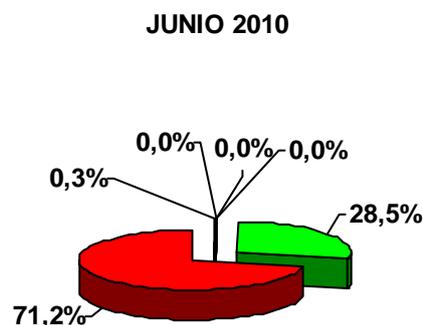
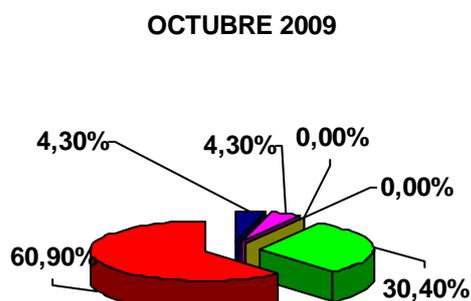
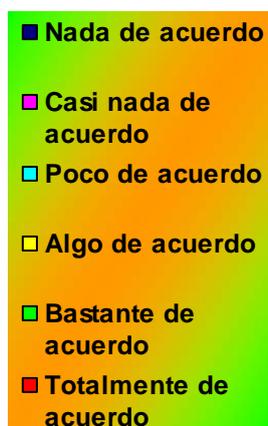
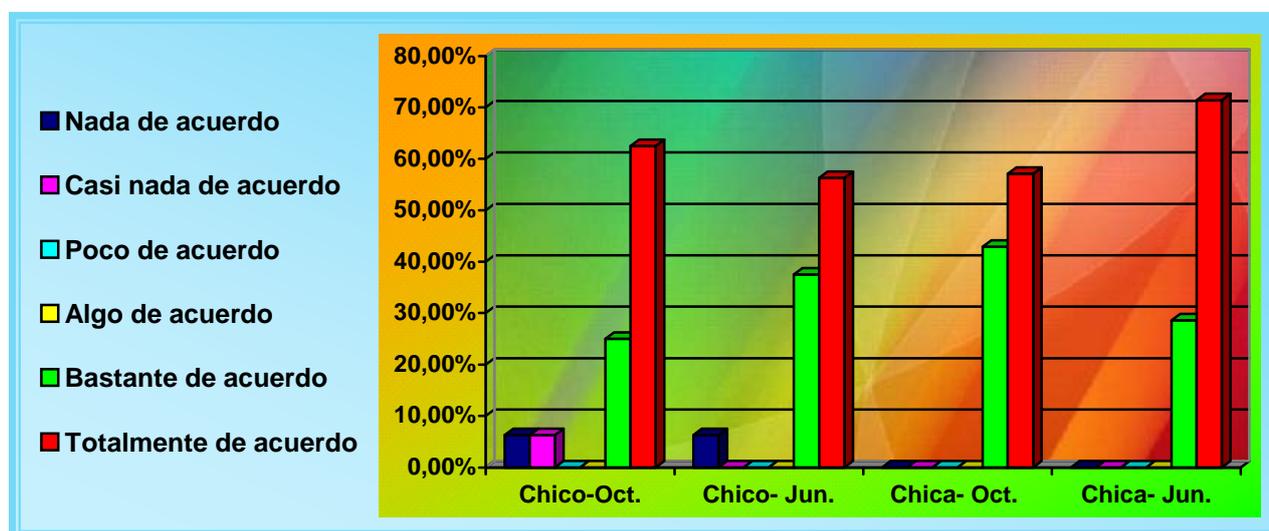


Tabla y Gráficos del Ítem 7: Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico

Como podemos observar en el gráfico y en relación al género, obtenemos algunas diferencias poco significativas, siendo los valores que más predominan “*totalmente de acuerdo*”, seguidos de “*bastante de acuerdo*”. En relación a las diferencias temporales, encontramos un aumento de la opción “*totalmente de acuerdo*”.

Si atendemos a las diferencias por género, encontramos que, mientras el grupo de los chicos ha disminuido ligeramente el valor “*totalmente de acuerdo*” de un 62,5% en octubre, a un 57,1% en junio, aunque aumentan en el valor de “*bastante de acuerdo*”, el grupo de las chicas ha mostrado lo contrario, aumentando el valor “*totalmente de acuerdo*” de un 57,1% a un 71,4% y disminuyendo por consiguiente el valor “*bastante de acuerdo*”. En relación a las diferencias temporales observamos que de octubre a junio ha aumentado el valor “*totalmente de acuerdo*” alcanzando un 71,2% y desaparecen valores como *nada y casi nada de acuerdo*.

En las Pruebas de Chi-cuadrado aparecen diferencias significativas por género en la valoración de junio, con un valor de 0,039.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,469(a)	2	,039
Razón de verosimilitudes	8,859	2	,012
Asociación lineal por lineal	2,757	1	,097
N de casos válidos	23		

Interpretamos por los datos de este ítem, que el alumnado tiene buena predisposición para valorar las orientaciones de la profesora, siendo ésta predisposición mayor en junio que en octubre.

Ítem 8: Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.	Frec.	%	Frec.
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	14,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	2	28,6%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	2	28,6%	1	14,3%	5	21,7%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	2	12,5%	3	42,9%	2	28,6%	8	34,8%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	9	56,3%	0	,0%	3	42,9%	7	30,4%	12	52,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

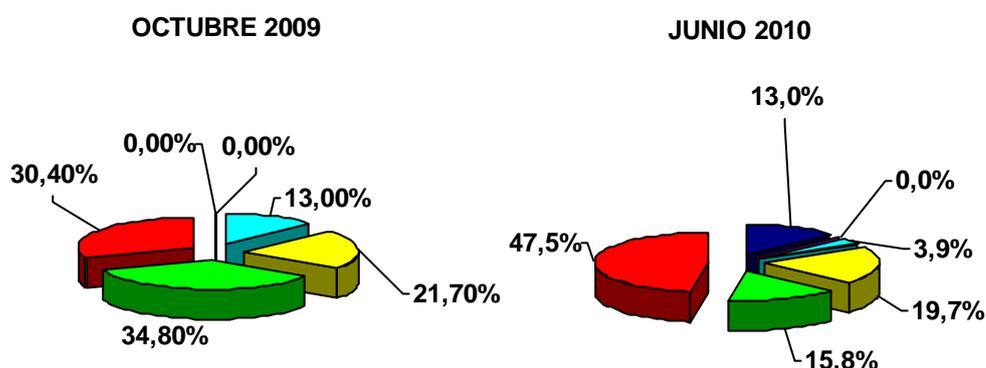
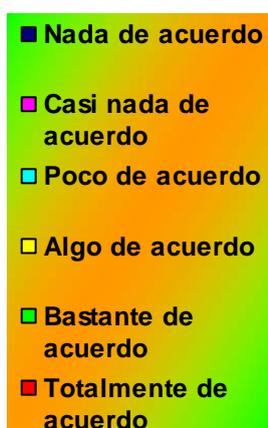
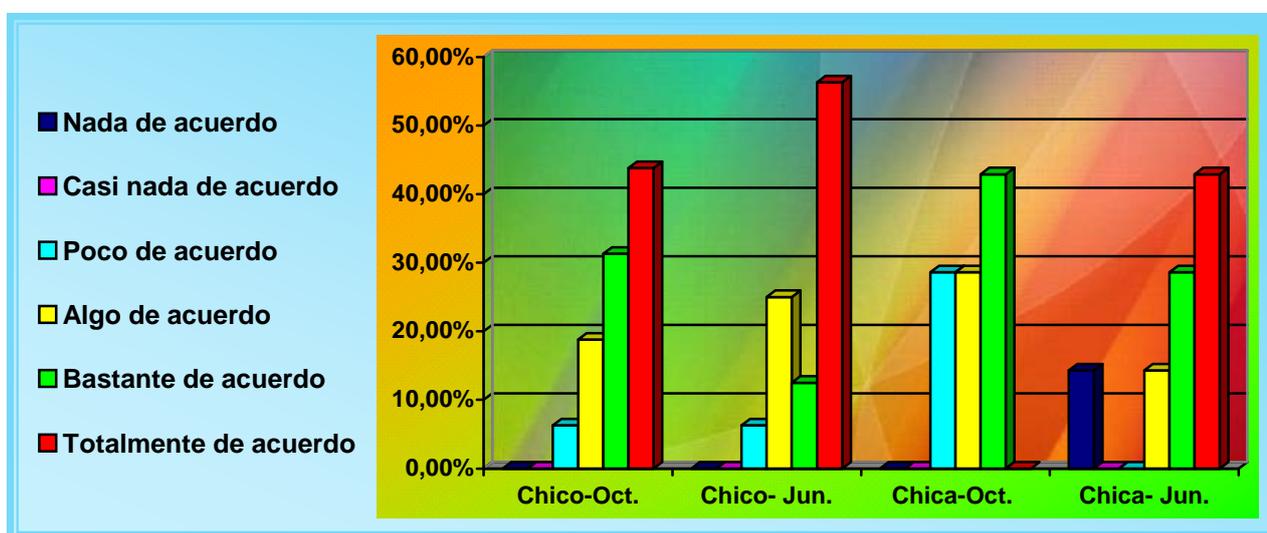


Tabla y Gráficos del Ítem 8: Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es

Analizando los datos de la tabla comprobamos un incremento importante en los valores de la opción *“totalmente de acuerdo”* tanto en chicos como en chicas. Así, los chicos pasan de un 43,8% a un 56,3%, mientras las chicas en octubre no habían elegido esta opción, la eligen en junio en un 42,3%.

Si atendemos a las diferencias temporales observamos, por un lado, un aumento del valor *“totalmente de acuerdo”*, siendo de un 30,4% en octubre y de un 42,9% en junio y por otro lado, una disminución del valor *“bastante de acuerdo”*, pasando de un 34,8% a un 15,8%, aun así, más de la mitad de las puntuaciones se concentran en estos valores.

No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la temporalidad de las valoraciones de octubre y junio.

Los datos nos llevan a interpretar que tanto los chicos como las chicas, de forma mayoritaria, preguntan cuando tiene dudas sobre algo, siendo esta curiosidad más acusada en junio que en octubre.

En un estudio realizado por Gutiérrez y Pilsa (2006), encontramos el ítem siguiente: *“Mi profesor/a de E.F. me ayuda cuando tengo algún problema para aprender una nueva habilidad”*, en el que el alumnado debía marcar su acuerdo en una escala del 1 al 5, se obtuvo como resultado una media de $X=3,74$, mostrando también su amplia conformidad con las explicaciones y ayudas recibidas, siendo la muestra 910 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, de 13 a 16 años de edad, escolarizados en centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana.

Por otro lado, y de igual manera, en la investigación de Velázquez y col. (2007), el alumnado refleja que entienden las explicaciones recibidas por parte de sus docentes, ya que éstas son claras, y reflejan en sus conclusiones en su estudio sobre el discurso docente que: *“en general, no se han detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado”*.

Ítem 9: Intento hacer las cosas cada vez mejor

	Chicos				Chicas				Totales			
	Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	5	71,4%	1	14,3%	9	39,1%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	11	68,8%	2	28,6%	5	71,4%	11	47,8%	16	69,6%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

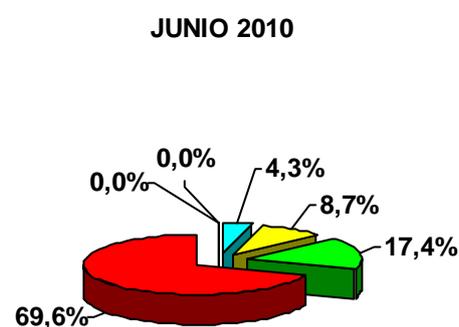
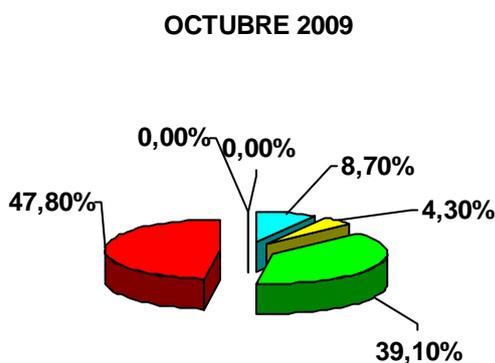
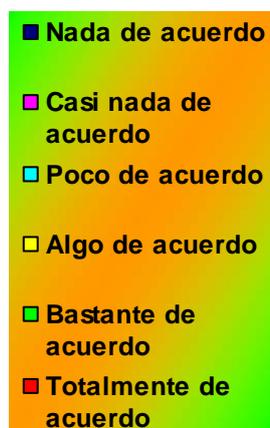
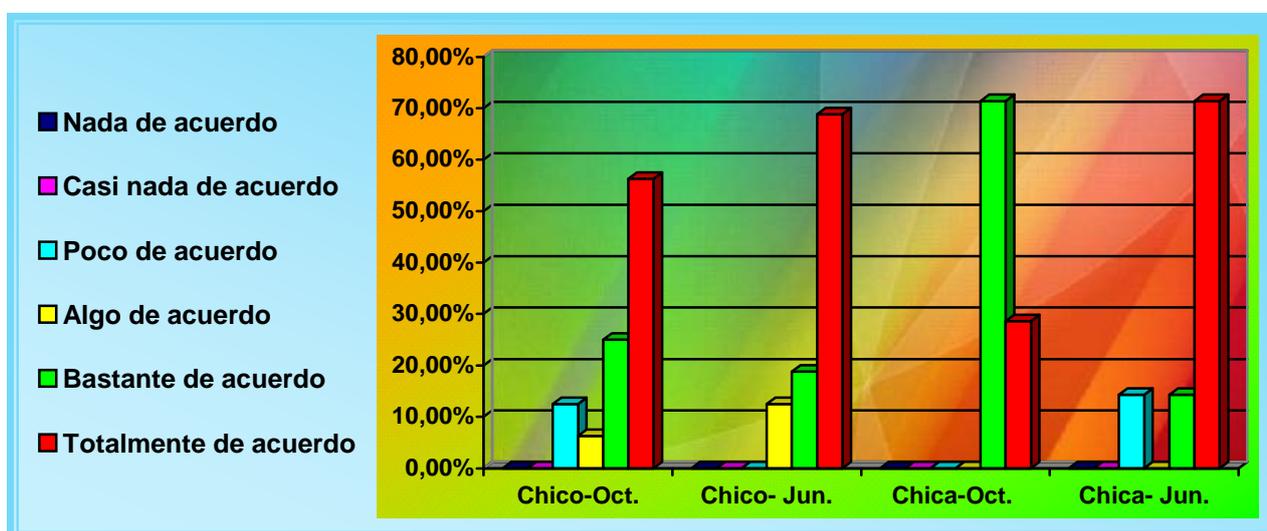


Tabla y Gráficos del Ítem 9: Intento hacer las cosas cada vez mejor

Como podemos observar en el gráfico obtenemos respuestas diferentes en función del género, produciéndose una evolución positiva más significativa en el grupo de las chicas que en el de los chicos en la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*”. En este valor, además, se produce un aumento de puntuaciones de octubre a junio, pasando de un 47,8% en octubre a un 69,6% en junio.

Si atendemos a las diferencias por género, observamos que tanto el grupo de los chicos como el de las chicas ha aumentado su puntuación en el valor “*totalmente de acuerdo*”, sin embargo, en el grupo de las chicas se ha producido un aumento más significativo, pasando de un 28,6% en octubre a un 71,4% en junio, mientras que en el grupo de los chicos se ha pasado de un 56,3% en octubre a un 68,8% en junio. En relación a la evolución temporal de ambos grupos, se produce un aumento de puntuaciones en el valor *totalmente de acuerdo* de octubre a junio, pasando de un 47,8% en octubre a un 69,6% en junio, sin embargo en el valor “*bastante de acuerdo*” se ha producido una disminución de las puntuaciones, pasando de un 39,10% a un 17,4%, aun así, más de la mitad del alumnado acumula sus puntuaciones en los valores *totalmente* y *bastante de acuerdo*, tanto en octubre (86,9%) como en junio (87%). Encontramos diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado por género en la segunda valoración, con un valor de 0,001.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,443(a)	9	,001
Razón de verosimilitudes	13,480	9	,142
Asociación lineal por lineal	,057	1	,811
N de casos válidos	23		

Tanto los chicos como las chicas muestran interés en hacer las cosas cada vez mejor, siendo el grupo de las chicas el que se ha mostrado más predispuesto a ello.

En la tesis doctoral de Collado (2005) en un ítem muy similar, obtuvo que la mayoría de sus respuestas se centraban en las opciones de respuesta de máximo acuerdo, “*sí, siempre*” ó “*la mayoría de las veces*”, al igual que en nuestra investigación, y de igual manera también se incrementaban las respuestas conforme avanzaba el curso, tal y como dice el autor “*existe en nuestro alumnado un sentimiento de superación de las dificultades muy acentuado, lo que consideramos altamente positivo, el deseo de mejorar se mantiene e incrementa a lo largo de todo el curso*”.

Ítem 10: Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	13	81,3%	2	12,5%	5	71,4%	0	,0%	18	78,3%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	2	28,6%	0	,0%	4	17,4%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	0	,0%	6	37,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	7	30,4%
Bastante de acuerdo	0	,0%	4	25,0%	0	,0%	3	42,9%	0	,0%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	0	,0%	3	18,8%	0	,0%	3	42,9%	0	,0%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

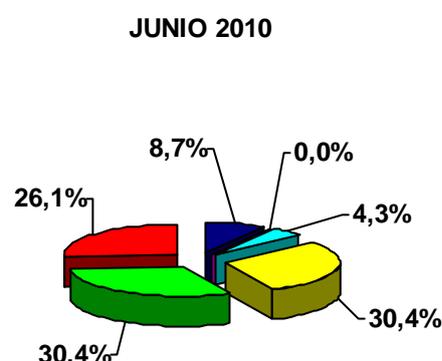
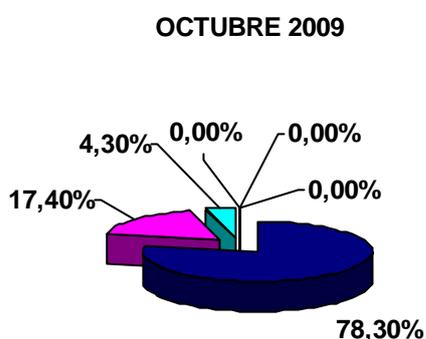
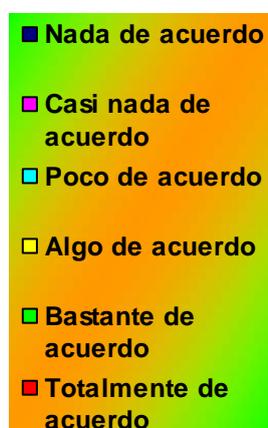
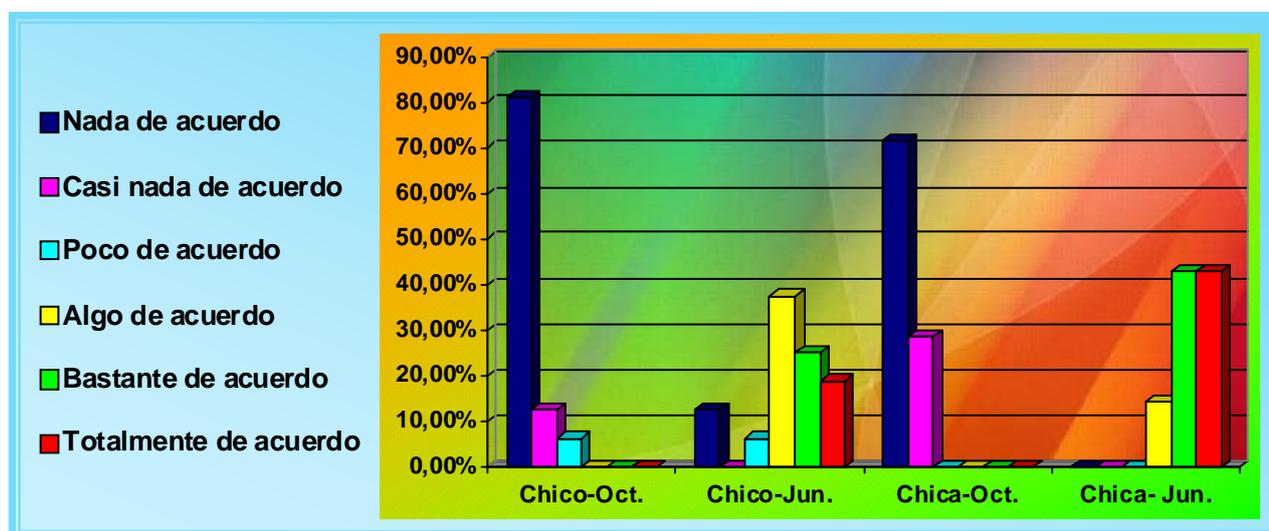


Tabla y Gráficos del Ítem 10: Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello

Si observamos el gráfico en función del género encontramos diferencias, siendo éstas más acusadas en el grupo de las chicas. Si atendemos a las diferencias temporales, observamos que hay una diferencia en el valor “*nada de acuerdo*” que en el mes de octubre es el predominante, mientras que en junio prácticamente desaparece.

En relación el género, encontramos que, tanto en los chicos como en las chicas se produce una evolución significativa en los valores “*bastante y totalmente de acuerdo*”. El grupo de los chicos comienza con un 81,3% en octubre en el valor nada de acuerdo, convirtiéndose en un 12,5% en junio y dando paso a los valores “*totalmente, bastante, algo y poco de acuerdo*”. Sin embargo, el grupo de las chicas parte con un 71,4% en el valor nada de acuerdo y este valor desaparece en junio, dando paso a los valores “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*”, siendo este último de un 42,9% y por lo tanto superior al de los chicos que obtienen un 18,8%.

Si atendemos a las diferencias temporales observamos que el valor *nada de acuerdo* parte de un 78,3% en octubre y prácticamente desaparece siendo de un 8,7% en junio. Algo más de la mitad del alumnado (56,5%) en junio se concentra en los valores “*totalmente y bastante de acuerdo*”.

Nuestra interpretación pasa por decir que el alumnado al principio de curso no disponía de ordenadores portátiles y el blog no estaba en activo, con el comienzo del blog el alumnado fue participando, siendo más respetuoso con el horario establecido para la participación el grupo de las chicas.

Respecto a la importancia del uso del blog en educación, Escribano (2007) realizó una investigación donde se estudió la asistencia o implicación en el uso del blog en alumnos universitarios, y más del 89% del alumnado participaba en el blog, al igual que en nuestra muestra, donde vemos reflejado que más de la mitad del alumnado elige las opciones de máximo acuerdo.

Ítem II.11: Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	2	28,6%	2	28,6%	6	26,1%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	8	50,0%	3	42,9%	5	71,4%	9	39,1%	13	56,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

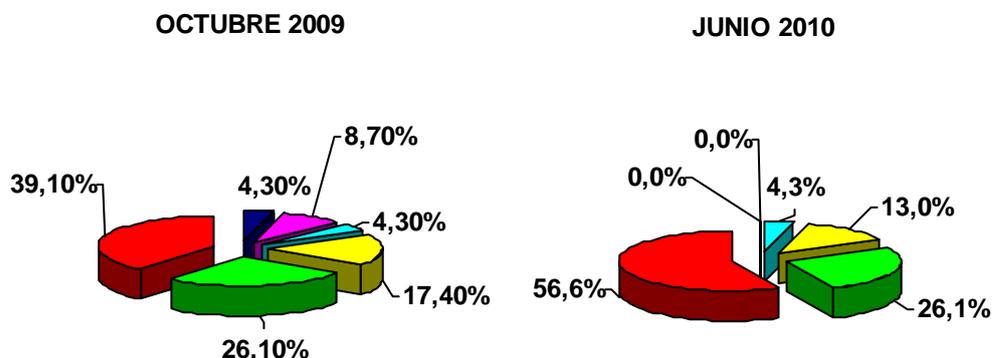
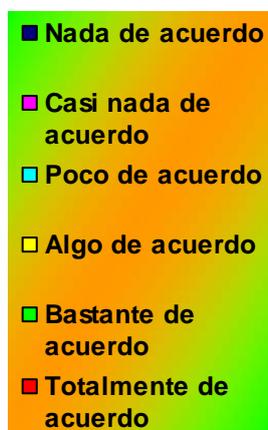
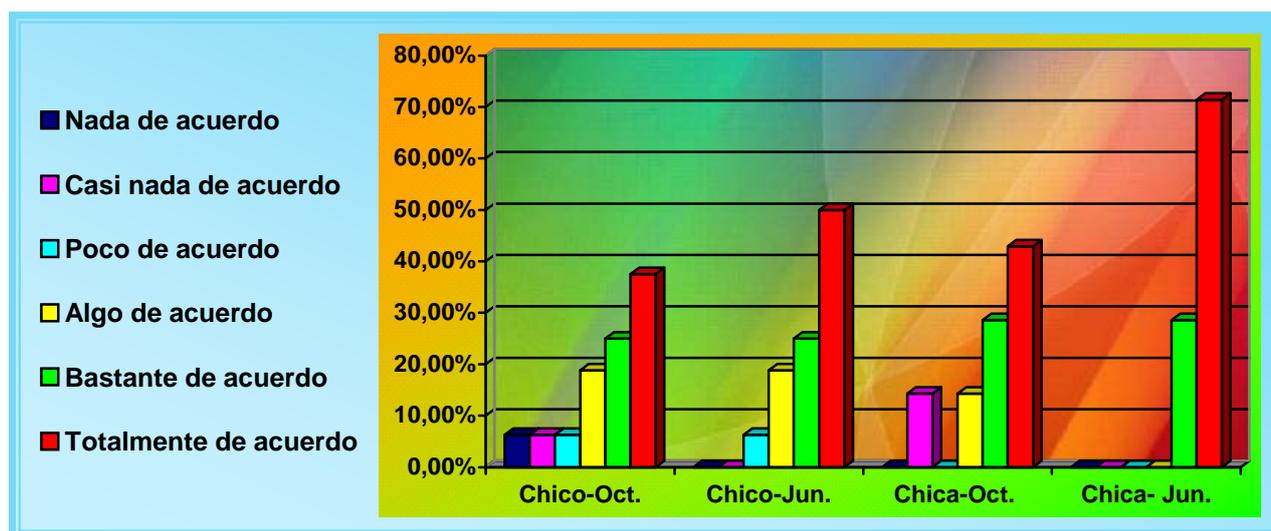


Tabla y Gráficos del Ítem II.11: Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física

Como podemos observar en el gráfico las respuestas tienden al máximo acuerdo, estando el mayor porcentaje de respuestas en las opciones “*bastante* y *totalmente de acuerdo*”, tanto en los resultados del primer cuestionario (octubre) como del segundo (junio).

Si atendemos a la diferencia de respuestas entre los grupos de ambos cuestionarios, podemos ver como ya en octubre las respuestas se centraban en el máximo acuerdo, siendo 39,10% del total, los que eligen “*totalmente de acuerdo*” y 26,10% eligen “*bastante de acuerdo*”. Comparándolas con las respuestas de junio podemos ver que nos encontramos en la misma franja de respuestas, pero con porcentajes superiores, ahora la opción “*totalmente de acuerdo*” ha ascendido a un 56,60% del total.

Con respecto a la diferencia por género, tanto para el grupo de los chicos como de las chicas, se mejora la opinión frente al gusto hacia el uso del blog conforme pasa el tiempo, de octubre a junio, sobretodo en el grupo de las chicas, pasando de más del 40% en octubre, a más del 70% de las respuestas en junio, lo que nos hace pensar que ambos grupos, conforme usan el blog tienen una opinión más positiva de su uso.

No existen diferencias significativas por género, ni por los totales de octubre y de junio en el test de Chi-cuadrado.

En la investigación de Vicente González (2010) en el máster realizado en la Universidad de Extremadura, donde estudió “*La visión docente sobre el uso del blog en el aula*” al igual que la opinión obtenido por nuestros alumnos/as, enumera numerosas ventajas del uso del blog en clase, como: creatividad, motivación, participación, aprender a aprender, respeto a los compañeros, individualización, etc.

Coincidimos con la opinión de Orihuela (2006) que considera que el uso de estos nuevos medios de comunicación (blogs, wikis, presentaciones en línea, etc.) son algo más que meras herramientas; constituyen un nuevo ámbito discursivo que ha se ha de incorporar a las metas educativas de las áreas lingüísticas. Esta concepción del blog como medio de comunicación, con sus comunidades discursivas y sus normas sociales de uso, es fundamental desde el punto de vista de los aprendizajes lingüístico-comunicativos. El hecho de que las entradas del blog tengan propósito, destinatario, una comunidad discursiva en la que tiene sentido escribir y leer los textos de los otros, favorece la escritura reflexiva. Esta reflexión tiene como objeto regular el proceso comunicativo.

Ítem II.12: Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	5	31,3%	3	42,9%	3	42,9%	6	26,1%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	7	43,8%	4	57,1%	4	57,1%	13	56,5%	11	47,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

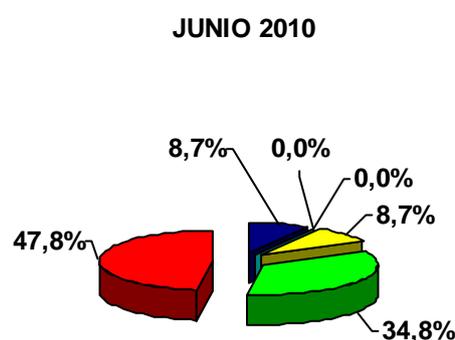
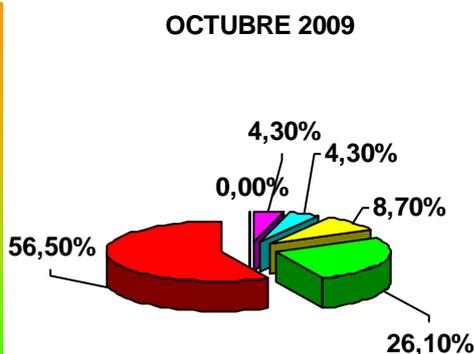
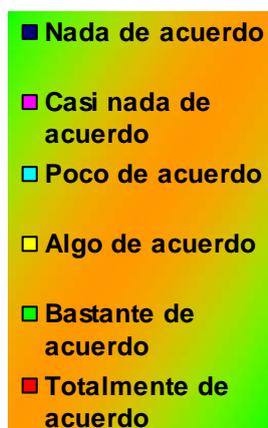
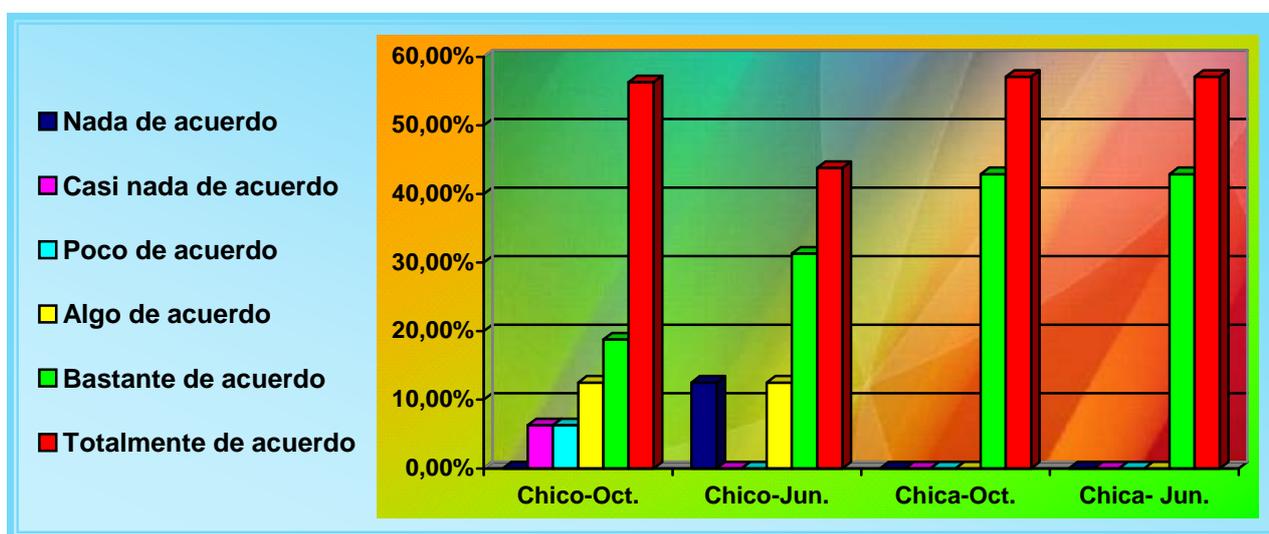


Tabla y Gráficos del Ítem II.12: Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web

Tanto el gráfico como la tabla, nos muestra que las respuestas de la muestra encuestada se concentran en las opciones de máximo acuerdo con respecto al ítem sobre realizar las tareas digitales en la página web. Tal y como nos indican los porcentajes, podemos ver como los alumnos/as realizan dichas tareas, estando los porcentajes de respuestas que elijen esta opción de “*totalmente de acuerdo*” en torno al 50% del total.

Si atendemos a las diferencias temporales entre el cuestionario pasado (octubre-junio), podemos ver como tanto la gráfica como la tabla nos muestran que para el grupo de chicas, la mayor concentración de respuestas se centra en el valor “*totalmente de acuerdo*”, igualándose en ambos cuestionarios, siendo el 57,1% del total; para el grupo de chicos encontramos que, al igual, como mayor concentración de respuestas seleccionan el valor “*totalmente de acuerdo*”, pero siendo el porcentaje de respuestas mayor en el primer cuestionario pasado, oscilando entre el 56,3% en octubre y el 43,8% en junio.

Así, podemos ver como para el grupo de chicas, si realizan las tareas en la web, por sus respuestas, lo hacen tanto en octubre como en junio, después del programa aplicado; sin embargo en los chicos, el porcentaje baja, del 56,3% al 43,8%, aunque sube el valor de la opción “*bastante de acuerdo*”, pero aparece y con un porcentaje destacable, el 12,5%, la opción “*nada de acuerdo*” con respecto al contenido del ítem.

No existen diferencias significativas por género, ni por los totales de octubre y de junio en el test de Chi-cuadrado.

En el artículo de Fernández Aedo (2008) y cols. “*Un Modelo de Autoaprendizaje con Integración de las TIC y los Métodos de Gestión del Conocimiento*”, concluyen que con respecto al uso de la Educación a Distancia e Internet, rompe los límites de la clase tradicional, revaloriza en gran medida el texto escrito y la destreza mental y operativa en los procedimientos de tratamiento de la información, convierte a los usuarios en creadores y consumidores de información, desarrolla actividades colaborativas de enseñanza-aprendizaje. Lo cual supone un esfuerzo por parte del educando, y puede ser motivo por el que, al igual que en nuestra muestra, el interés y esfuerzo haya caído un poco con respecto al pre y post cuestionario.

Ítem II.13: Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	3	18,8%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	2	28,6%	0	,0%	4	17,4%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	7	43,8%	1	14,3%	3	42,9%	6	26,1%	10	43,5%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	7	43,8%	4	57,1%	3	42,9%	10	43,5%	10	43,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

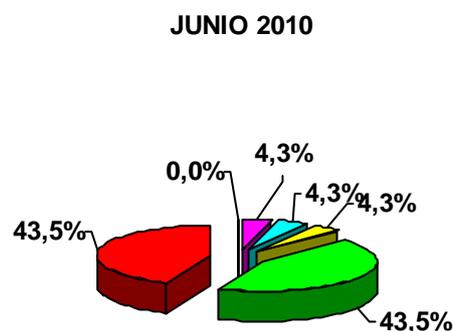
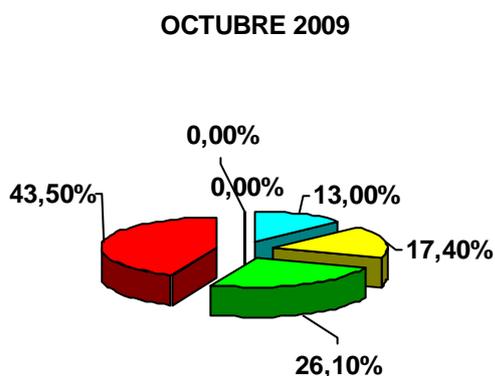
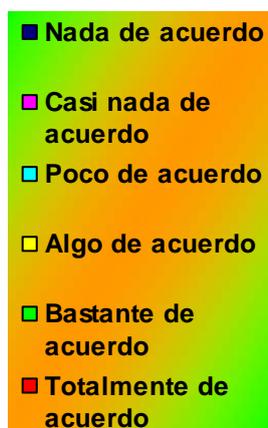
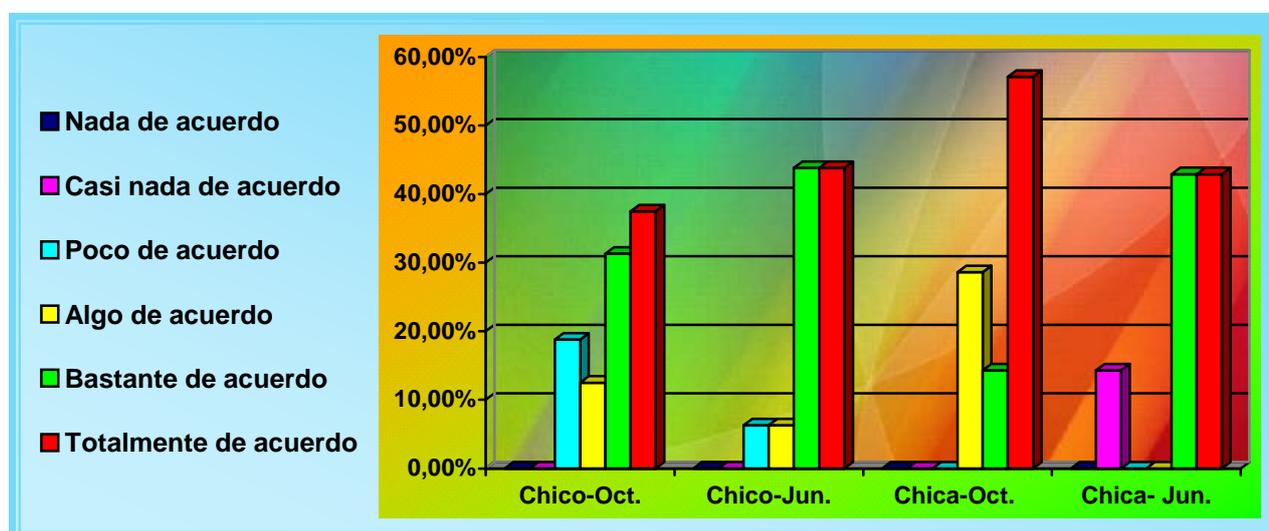


Tabla y Gráficos del Ítem II.13: Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física

Como podemos observar en el gráfico y la tabla, obtenemos respuestas variadas; así el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en los valores positivos o de máximo acuerdo con respecto al ítem, me esfuerzo en las clases de EF; para el grupo de chicas las respuestas son diferentes, obteniendo en Octubre un porcentaje muy alto con respecto al máximo acuerdo, y bajando éste en Junio, donde las respuestas se distribuyen entre “*totalmente y bastante de acuerdo*”. Aunque hay que significar que la suma de las opciones “*positivas*” de junio es superior a las mismas opciones de octubre, solo cambia la intensidad de la elección.

Si atendemos a las diferencias por género, el grupo masculino obtiene como valor más elegido en ambos cuestionarios la opción “*totalmente de acuerdo*”, siendo los valores de respuestas de un 37,5% para octubre y un 43,8% para junio; en el grupo femenino obtenemos más cambios, así los porcentajes más altos de respuesta en octubre son para las opciones de “*totalmente de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, siendo 57,1% y 28,6% respectivamente, y para junio las respuestas en el valor “*algo de acuerdo*” desaparecen siendo ahora las más elegidas “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”, con unos porcentajes de 42,9%, 42,9% y 14,3% respectivamente.

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,046.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,831(a)	16	,046
Razón de verosimilitudes	11,946	16	,748
Asociación lineal por lineal	1,042	1	,307
N de casos válidos	23		

Como podemos ver para el grupo de los chicos, conforme avanza el curso, avanza su esfuerzo en las clases, sin embargo para el grupo de las chicas, el esfuerzo al principio es elevado, y conforme transcurre el curso dicho esfuerzo va decayendo, aunque no de manera excesiva, ya que las máximas

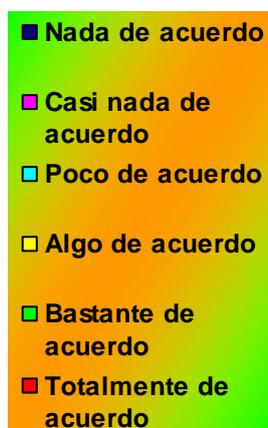
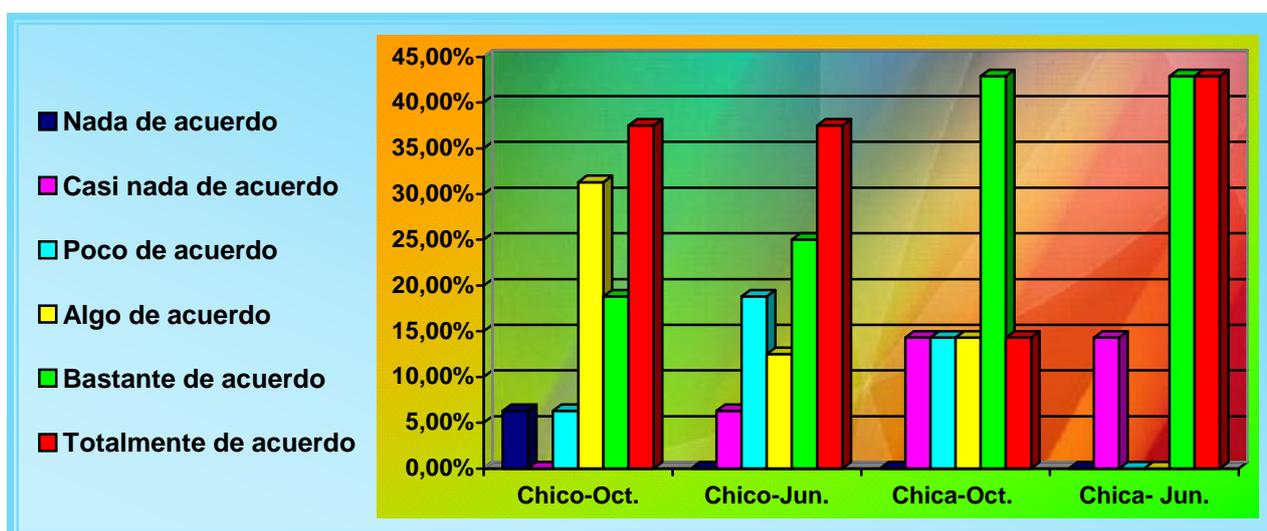
respuestas se centran en los valores de máximo acuerdo hacia el ítem “*me esfuerzo mucho en las clases de EF*”.

Para Fraile (1997), la mayor predisposición para el esfuerzo en la Educación Física y el deporte, es una de las características que definen al modelo actual, favoreciendo el desarrollo de una práctica diferente entre ambos, apoyado en una serie de características que se atribuyen a un determinado género y que evolucionan a modo de tópico. En el ámbito escolar aún existe un deporte no coeducativo, que se justifica en las capacidades físicas en el hombre como la fuerza, la potencia, la resistencia, mientras que a la mujer se le identifica con otras destrezas: el ritmo, la coordinación, el equilibrio, aplicativas a otro tipo de prácticas deportivas como: la gimnasia rítmica y deportiva, o actividades como la danza y la expresión corporal. Aunque parte de estas consideraciones han ido cambiando en los últimos años, en lo esencial coincide con las investigaciones de Figueras (2008) y Posadas (2009)

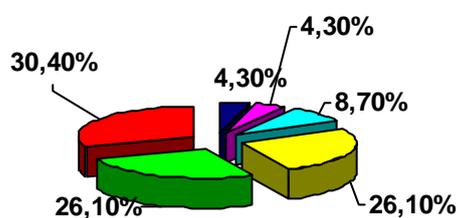
Vemos como para nuestra muestra el esfuerzo es importante en las clases de Educación Física, al igual que se obtuvo en la tesis doctoral de Posadas (2009), donde se estudió los valores individuales que los el alumnado quería conseguir con la práctica de deportes, y de los seis valores individuales encuestados, el esfuerzo y la constancia en las tareas apareció en segundo lugar; así ocurrió también en la investigación realizada por Figueras (2008) en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, donde éste valor apareció en tercer lugar.

Ítem II.14: Acepto el equipo que me toca o me asignan

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Poco de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Algo de acuerdo	5	31,3%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	6	26,1%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	3	42,9%	3	42,9%	6	26,1%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	6	37,5%	1	14,3%	3	42,9%	7	30,4%	9	39,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

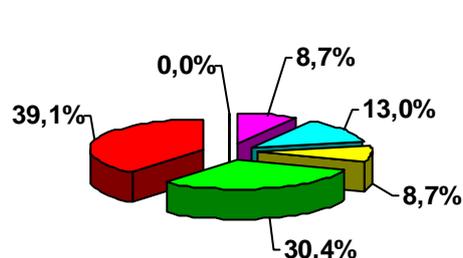


Tabla y Gráficos del Ítem II.14: Acepto el equipo que me toca o me asignan

Como podemos observar en los datos que nos muestra la tabla y los gráficos, podemos decir que un principio, con respecto a la temática de este ítem, no estaban muy de acuerdo, tal y como muestran en sus respuestas los alumnos/as encuestados. Para el grupo de chicos la mayor concentración de respuestas tanto en octubre como en Junio, se concentran en las opciones de máximo acuerdo “*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, con un 31,3%, 18,8% y 37,5% respectivamente, y en junio se mantiene el porcentaje de “*totalmente de acuerdo*” pero el resto de respuestas se concentran en las opciones centrales de la tabla. En el grupo de las chicas, en octubre, el mayor porcentaje de respuestas se concentra destacadamente en la opción “*bastante de acuerdo*”, sin embargo en Junio se reparten entre ésta misma y “*totalmente de acuerdo*”, con un 42,9% cada una.

Comparando los porcentajes de respuestas comentado de ambos grupos, podemos ver como el grupo femenino tiene más claro el contenido del ítem, aceptar al compañero/a o equipo que le toque, sobre todo conforme avanza el curso, ya que en las respuestas de junio tenemos que el 42,9% de la muestra elige la opción de máximo acuerdo, y también el 42,9% la segunda de máximo acuerdo; en el grupo masculino aunque las respuestas también se concentran en la zona de máximo acuerdo, no lo tienen tan claro como el grupo de chicas.

No existen diferencias significativas por género, ni por los totales de octubre y de junio en el test de Chi-cuadrado.

Tal y como nos ha mostrado este ítem podemos ver como nuestra muestra encuestada tiene claro que debe aceptar al grupo que le toque en nuestras clases, respetando así a sus compañeros/as, mostrándolo sus respuestas en más del 30% en los valores de máximo acuerdo.

En la misma línea podemos destacar la investigación de Torre; Cárdenas; y García (2001) donde en uno de los ítems preguntan cuáles son los adjetivos que definen a las clases de Educación Física, y en segundo lugar obtienen el adjetivo “*amistosas*”, por tanto podemos que al igual que en nuestra muestra piensan que las clases de educación física, en concreto practicando deporte, se contribuye a fomentar la relación con los compañeros.

Ítem II.15: Procuero esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	9	56,3%	2	28,6%	3	42,9%	6	26,1%	12	52,2%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	6	37,5%	3	42,9%	3	42,9%	10	43,5%	9	39,1%
Totales	16	100%	7	100%	16	100%	7	100%	23	100%	23	100%

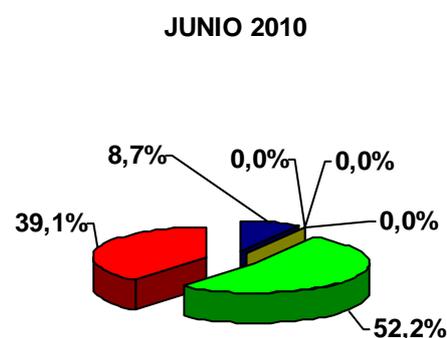
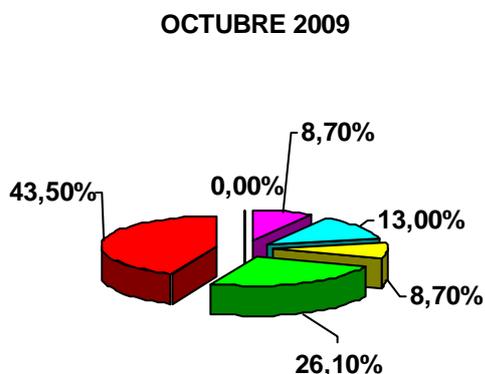
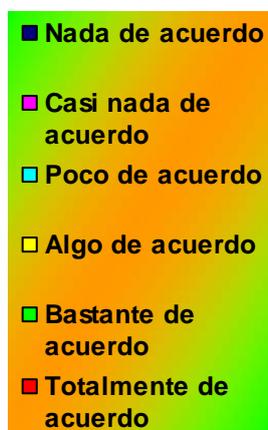
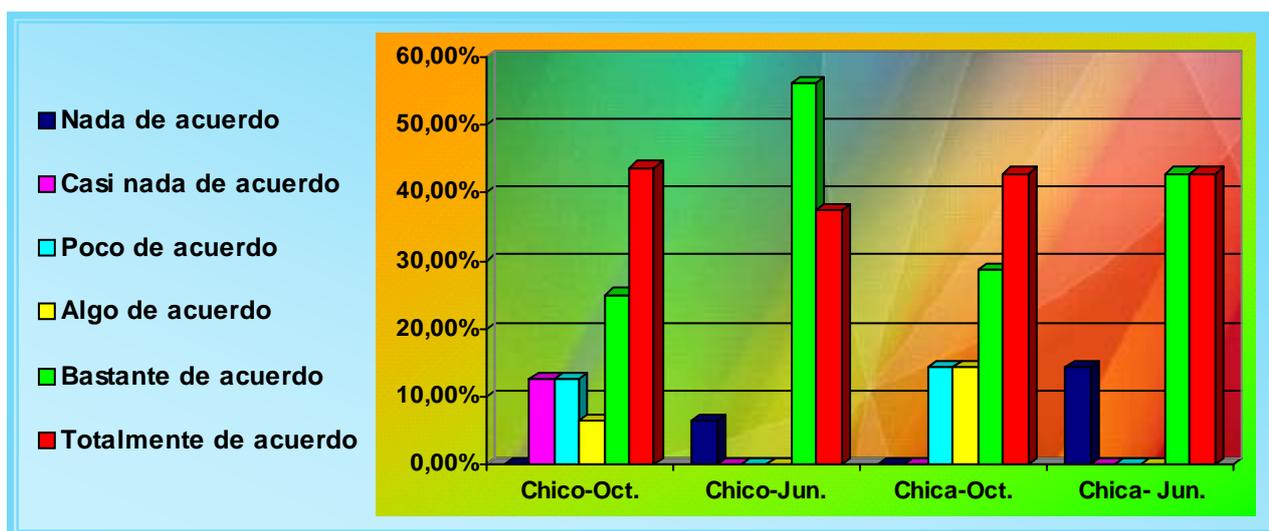


Tabla y Gráficos del Ítem II.15: Procuero esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física

Como podemos observar en el gráfico, a pesar de tener respuestas variadas podemos decir que la mayoría del alumnado encuestado se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, ya que sus respuestas se centran en la zona de máximo acuerdo de la tabla, valores de “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”

Si atendemos a las diferencias por género, podemos ver como en el grupo masculino, a pesar de ser positivas sus respuestas, conforme avanza el curso, entienden un poco menos dichos mensajes, pues en octubre son 43,8% los alumnos que afirman estar “*totalmente de acuerdo*” en esforzarse en comprender los mensajes en inglés, sin embargo en junio bajan a 37,5%, subiendo en este caso el porcentaje de respuesta que marcan estar bastante de acuerdo; para el grupo femenino, las respuestas también se concentran en la zona de máximo acuerdo, ascendiendo conforme avanza el curso, pasando de un 28,6% a un 42,9% en el valor “*bastante de acuerdo*”.

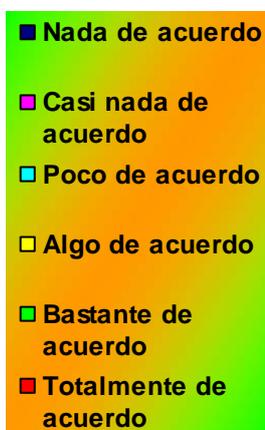
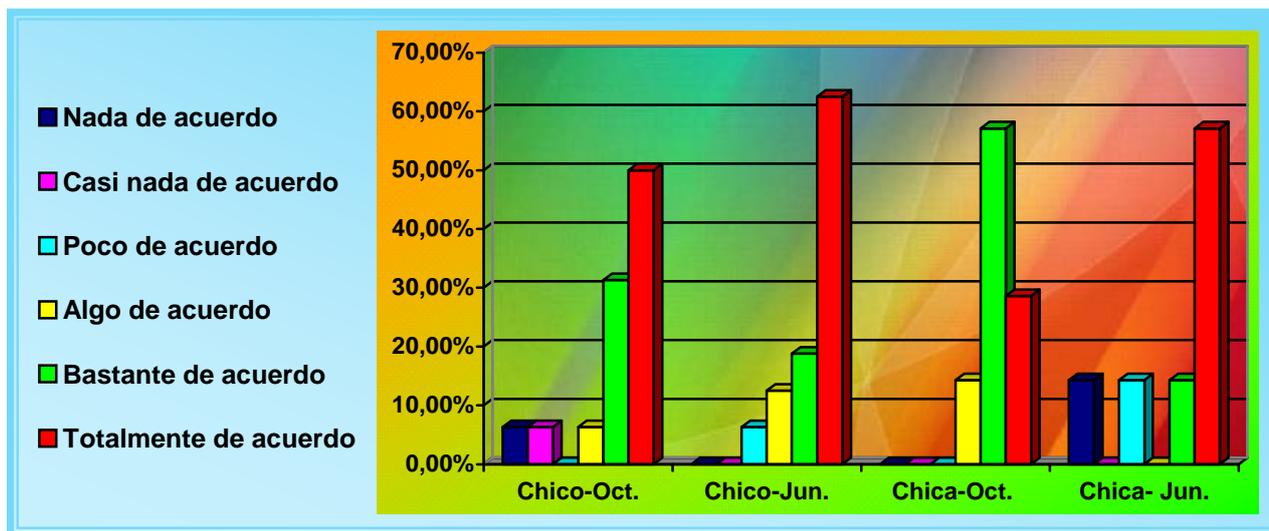
No existen diferencias significativas por género, ni por los totales de octubre y de junio en el test de Chi-cuadrado.

Vemos como para nuestra muestra, los mensajes de la profesora en inglés, no suponen un gran problema, pues se esfuerzan en comprenderlos y lo hacen. Como nos muestra la gráfica de sectores, tanto en octubre como en junio, los porcentajes de respuesta de los valores de máximo acuerdo son muy altos, en más del 25% y 50%.

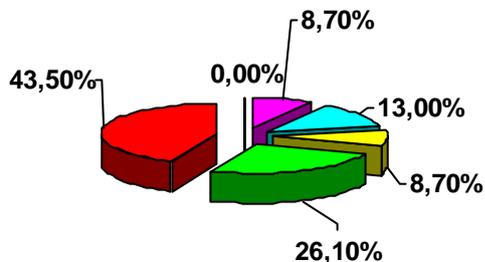
En diferentes investigaciones hemos encontrado que los alumnos/as en general, entienden los mensajes producidos por sus profesores/as. Así, en la misma línea que en nuestra muestra, tanto en la tesis doctoral de Posadas (2009) donde el alumnado refleja que entienden las explicaciones recibidas por parte de sus docentes, ya que éstas son claras, como en la investigación de Velázquez y cols. (2007: 465) refleja en sus conclusiones en su estudio sobre el discurso docente que: “*en general, no se han detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado*”.

Ítem II.16: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	3	18,8%	4	57,1%	1	14,3%	9	39,1%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	10	62,5%	2	28,6%	4	57,1%	10	43,5%	14	60,9%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

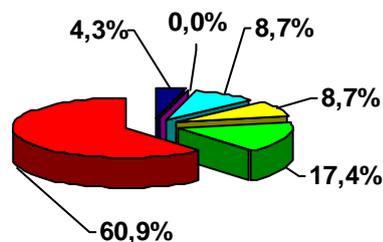


Tabla y Gráficos del Ítem II.16: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física.

Sin duda, estamos ante una generación que reclama nuevos medios educativos que les involucren con mayor motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este ítem les pregunta directamente al alumnado si la implicación en la página web durante el curso les ayuda a mejorar su aprendizaje de vocabulario de Inglés respecto a los conceptos de Educación Física. De hecho, tanto chicos como chicas mejoran su respuesta a final de curso.

Así, comparando los resultados globales, comprobamos un mayor acuerdo en Junio, sobre todo en la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”*, en la que pasamos de un 43,5% a un 60,9%. Merece destacar el alto incremento en la opción *“totalmente de acuerdo”* del grupo de chicas que ha pasado de un 28,6% en la toma de datos de octubre, hasta un 57,1% en junio.

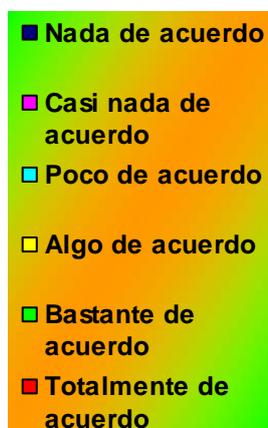
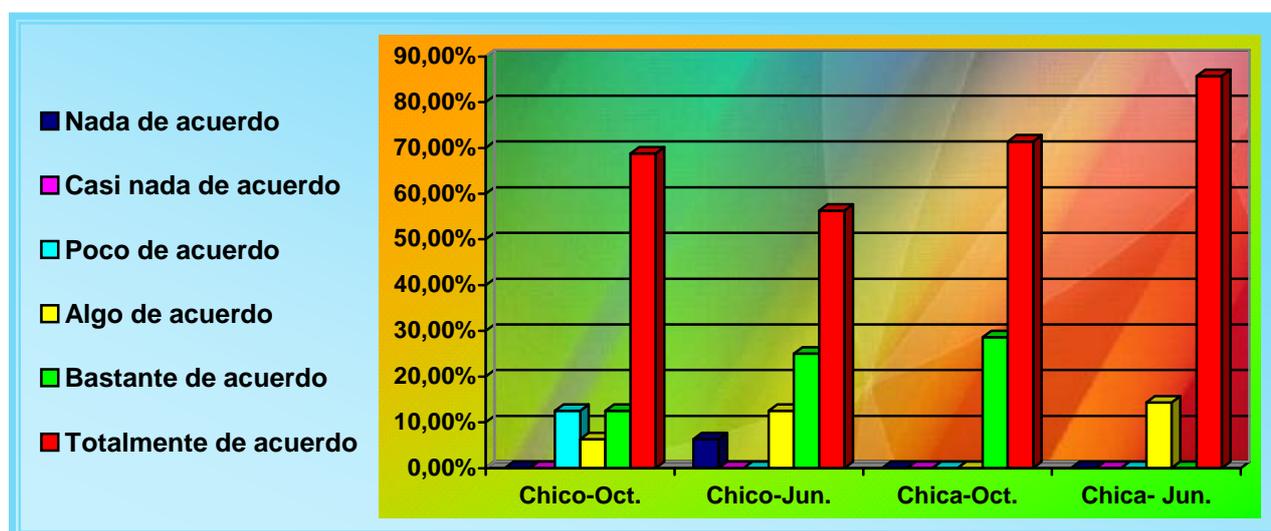
No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en los datos de las tomas de octubre y junio.

Leer, consultar y construir textos propios en inglés a través de las nuevas tecnologías es un ejercicio pedagógico que se ha convertido en un referente del aprendizaje y la enseñanza en el CEIP “Nuestra Señora de la Fuensanta”. Se trata de una experiencia significativa que lleva a este centro a ser pionero en el trabajo de las competencias básicas digitales y lingüísticas, a través del área de Educación Física.

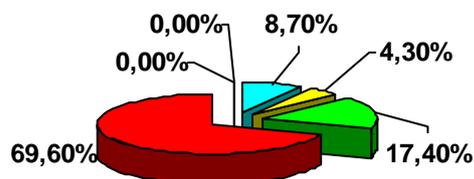
No obstante, encontramos opiniones como la de Area (2005), quien hace un llamamiento a la prudencia respecto a la eficacia de este tipo de métodos, señalando en su revisión sobre las investigaciones más relevantes que tienen como centro de interés la medición de la eficacia del uso de ordenadores sobre los procesos de aprendizaje, y más específicamente sobre el rendimiento de los alumnos en la adquisición de los conocimientos en una determinada materia, que *“En los últimos 30 años los estudios sobre el uso de ordenadores en el aula han encontrado una evidencia moderada sobre el rendimiento académico de los estudiantes que los utilizan. Otras veces una efectividad mínima. Y otras ninguna.”*

Ítem II.17: Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	2	28,6%	0	,0%	4	17,4%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	11	68,8%	9	56,3%	5	71,4%	6	85,7%	16	69,6%	15	65,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

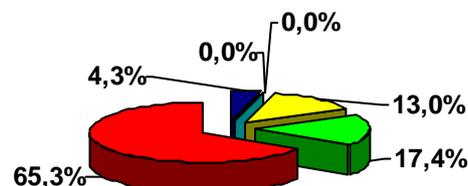


Tabla y Gráficos del Ítem II.17: Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar

Analizando los datos expuestos en la tabla, comprobamos como la opción de respuesta mayoritaria, elegida por el alumnado es estar *“totalmente de acuerdo”*, así en los datos de octubre esta opción es elegida por el 68,8% de los chicos y por el 71,4% de las chicas. Apreciamos un descenso en esta opción de *“totalmente de acuerdo”* en los datos de junio del grupo de chicos, lo que hace que su peso específicos en los datos globales, aparezca con un porcentaje del 65,2% en junio, menor que el 69,6% de octubre, a pesar del amplio avance de grupo de chicas en los datos de junio. No obstante, si sumamos las tres opciones *“positivas”* en el grupo de chicos en los datos de junio si que observamos un ligero avance en comparación con la suma de las mismas opciones de octubre.

Y sin duda, ha sido muy grato comprobar que la gran mayoría, casi el 70%, dice estar completamente de acuerdo con que *“lo importante es participar y no tanto ganar”*.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en los datos de las tomas de octubre y junio.

El deporte es un buen medio para mejorar nuestra salud, participar en actividades deportivas nos proporciona un bienestar físico y psíquico tal y como asegura Morilla (2001) en su artículo acerca de los *“Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte”*, considera que *“el ejercicio físico ha demostrado tener un impacto positivo en una diversidad de esferas, como el fortalecimiento de la autoestima, el aumento de la sensación de control, la mejora de la autoconfianza y la mejora del funcionamiento mental. Se han sugerido explicaciones psicológicas, fisiológicas y sociales para las distintas formas en que el ejercicio físico mejora el bienestar psicológico”*.

Ítem II.18: En los juegos y los deportes soy legal, respeto las reglas

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	6	37,5%	2	28,6%	3	42,9%	6	26,1%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	8	50,0%	4	57,1%	4	57,1%	13	56,5%	12	52,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

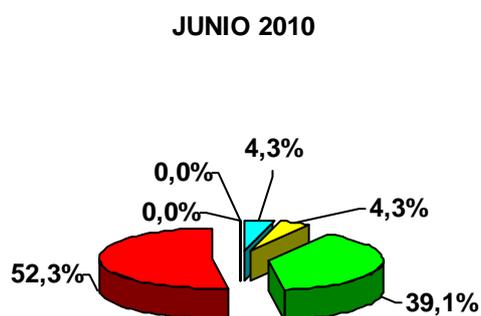
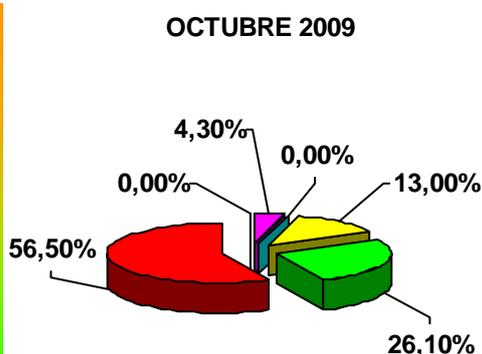
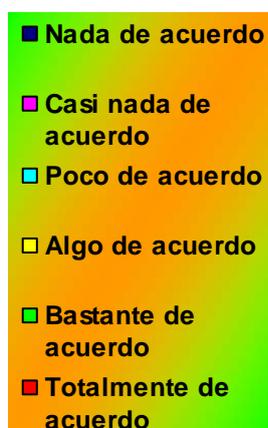
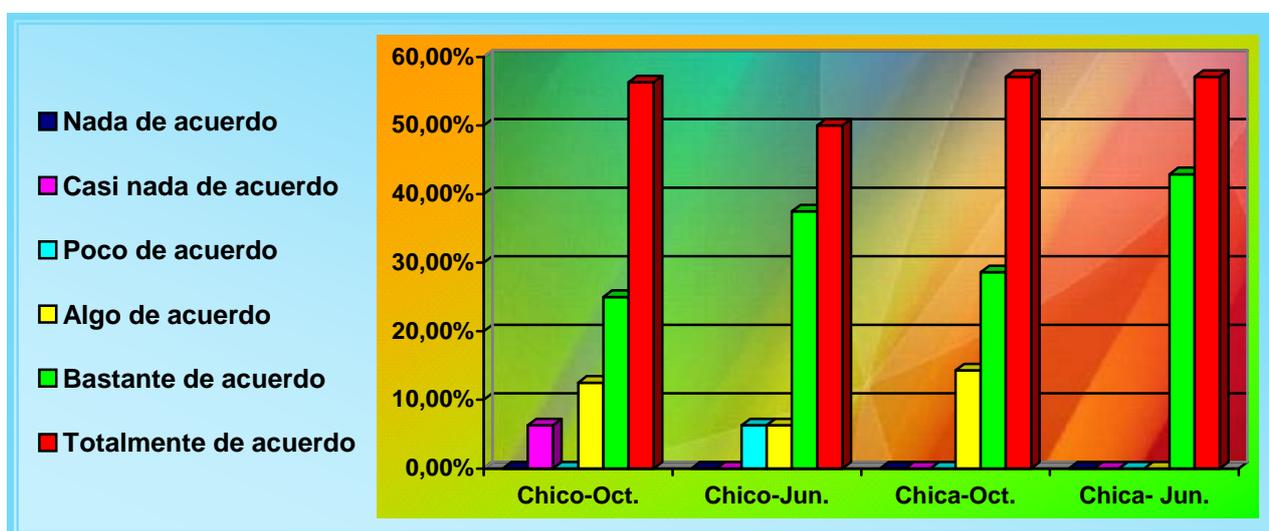


Tabla y Gráficos del Ítem II.18: En los juegos y los deportes soy legal, respeto las reglas

Comparando ambas secuencias de datos en las tomas de octubre y junio, podemos comprobar como hay una apreciable mejora en cuanto al acuerdo con la cuestión planteada, manteniéndose prácticamente el porcentaje de respuestas *“totalmente de acuerdo”* y subiendo el porcentaje de contestaciones *“bastante de acuerdo”* del 26,1% al 39,1%.

Profundizando en las diferencias por género, notamos que esta mejora se debe más a las chicas que a los chicos encuestados, ya que estos últimos apenas mantienen los resultados a final de curso.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en los datos de las tomas de octubre y junio.

Sin duda, para el alumnado el respeto por las reglas en los juegos y deportes es fundamental y así lo indican tanto en el cuestionario de principio como en el de final de curso.

Velázquez (2002), considera que *“debemos considerar la relación entre las reglas de juego y la conducta moral. La funcionalidad de las reglas de juego y de las reglas sociales en general, presupone su aceptación previa y el compromiso implícito de respetarlas, lo que, a su vez, requiere un difícil y complejo proceso de aprendizaje que permita alcanzar el desarrollo moral necesario para ello”*. La enseñanza y aplicación de las reglas de juego en el aprendizaje deportivo ofrece excelentes posibilidades de contribuir a promover tal desarrollo moral, y deben ser aprovechadas como parte fundamental del proceso de iniciación deportiva escolar.

Esta importancia por el reglamento en los juegos y deportes lo plasman también los alumnos y alumnas encuestados por Posadas (2009), que señalan el *“respeto por las normas de juego”* como uno de los comportamientos individuales más importantes al practicar deporte.

Ítem 11.9: He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	5	31,3%	1	14,3%	2	28,6%	3	13,0%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	12	75,0%	9	56,3%	6	85,7%	4	57,1%	18	78,3%	13	56,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

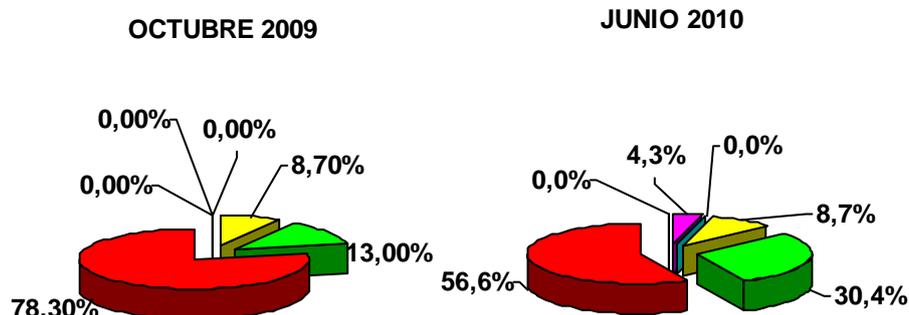
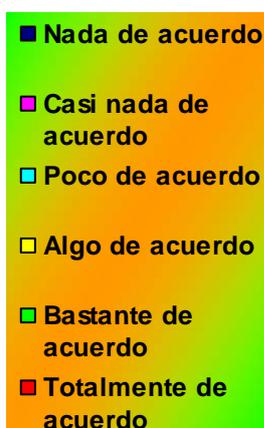
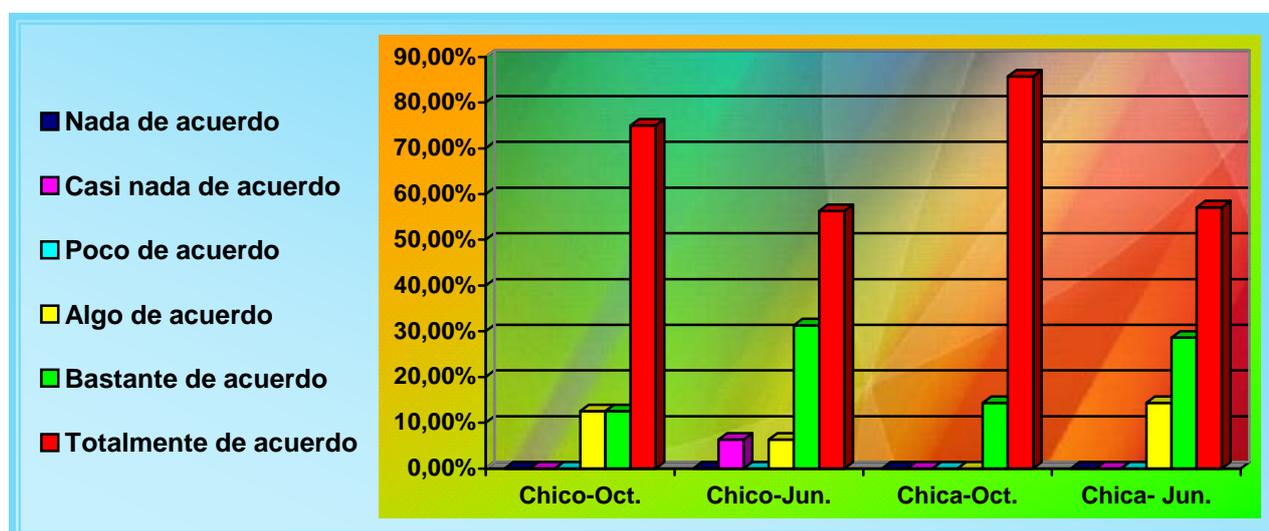


Tabla y Gráficos del Ítem 19: He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física

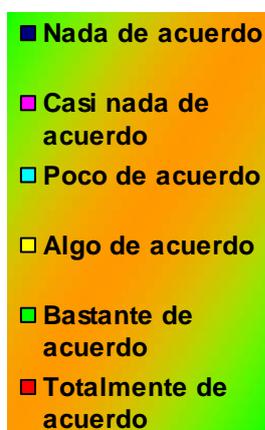
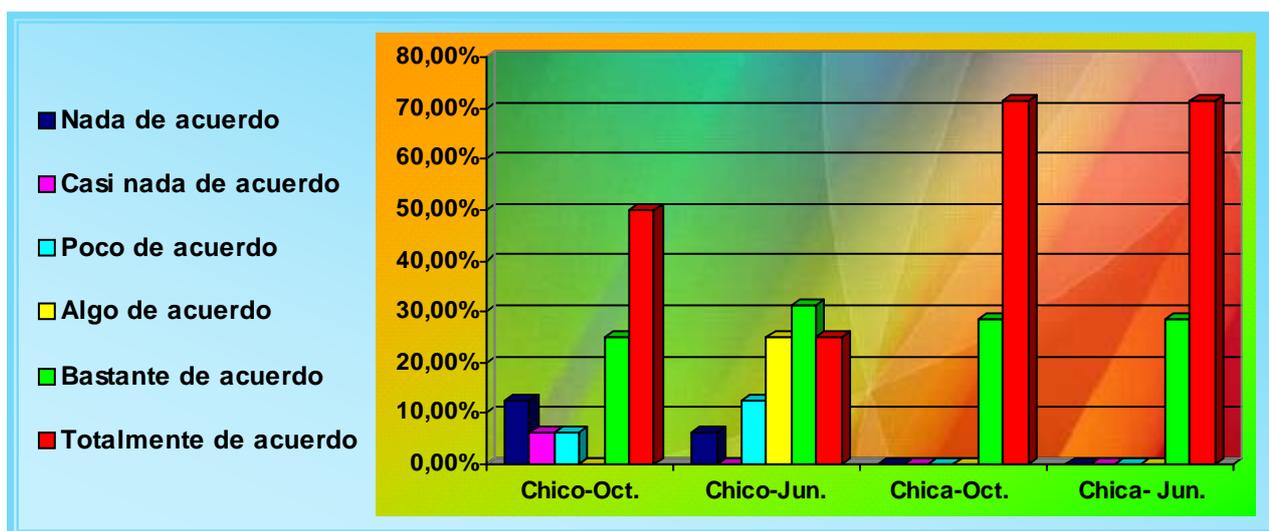
Comprobamos en los datos de la tablas, como tanto chicos como chicas, disminuyen levemente su grado de acuerdo, pasando así de un 78,3% de las respuestas ubicadas en *“totalmente de acuerdo”* en octubre 2009 a un 56,6% en junio 2010. Sin embargo, si sumamos las opciones *“positivas”* encontrados datos muy similares entre octubre y junio en ambos géneros y en el total de los datos.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en los datos de las tomas de octubre y junio.

Para la mayor parte del alumnado encuestado, el esfuerzo es claramente necesario para mejorar su forma física. De igual forma Chinchilla y cols. (2008), concluyen que *“Los alumnos (...), cuando comprueban que se da una cierta relación entre trabajo y mejora de las calificaciones de los test de condición física, aceptan como necesario el esfuerzo, si se quiere mejorar el rendimiento físico.”*

Ítem II.20: Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en Educación Física aunque no me gusten

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	2	8,7%
Algo de acuerdo	0	,0%	4	25,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	5	31,3%	2	28,6%	2	28,6%	6	26,1%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	4	25,0%	5	71,4%	5	71,4%	13	56,5%	9	39,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009

JUNIO 2010

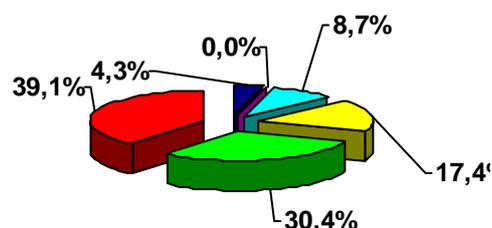
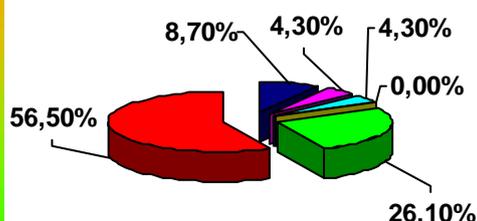


Tabla y Gráficos del Ítem II.20: Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en EF aunque no me gusten

En el gráfico de barras y en los gráficos circulares, podemos apreciar como predomina la tendencia al acuerdo en la cuestión planteada, por lo tanto, el alumnado consultado muestra su determinación por esforzarse y participar en las actividades desarrolladas en Educación Física aunque no le gusten.

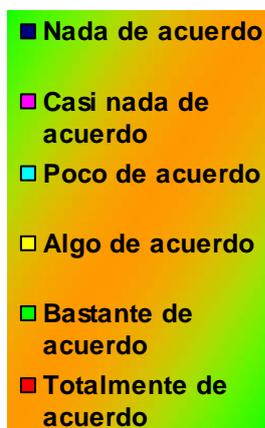
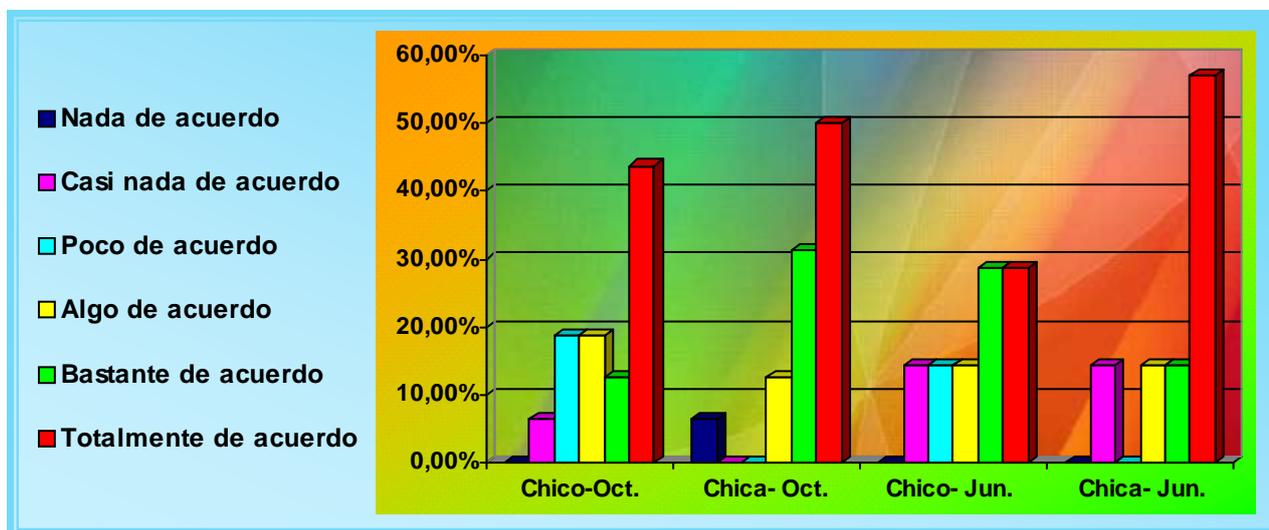
Si estudiamos el gráfico de barras más a fondo, comprobamos como existen diferencias por género. Las chicas de esta clase se muestran más predispuestas que los chicos a dicho esfuerzo y participación en tareas que no les gustan. Así, el 100% de las chicas señalan las opciones valores “*bastante o totalmente de acuerdo*” en ambas tomas de datos, mientras que en el caso de los chicos alcanzan el 75% en Octubre 2009 y el 63% en Junio de 2010. Estas diferencias no llegan a ser significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en los datos de octubre y junio.

Podemos interpretar que la tendencia general al acuerdo de los alumnos y alumnas preguntados desciende durante el curso escolar, si bien este descenso es manifestado únicamente por la parte masculina de la muestra.

Zulaika (2010) considera que través del desarrollo de la cultura del esfuerzo, se concienciará de la importancia del trabajo diario. Gracias al deporte, se podrá aprender que en esta vida no todo viene hecho, que es necesario intentarlo y esforzarse por lograr las ilusiones y los objetivos a largo plazo. Gracias a la actividad deportiva, puede adquirir una tendencia a mejorar, es decir, a no conformarse con el nivel actual y a trabajar por mejorar dicho nivel. También le servirá de ayuda en la escuela para no limitarse a sacar un cinco y a interiorizar el sentido de superarse constantemente, lo cual le resultará útil.

Ítem II.21: Procuero ser cada vez menos tímido/a

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Poco de acuerdo	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%	0	,0%
Algo de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	5	31,3%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	8	50,0%	2	28,6%	4	57,1%	9	39,1%	12	52,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009

JUNIO 2010

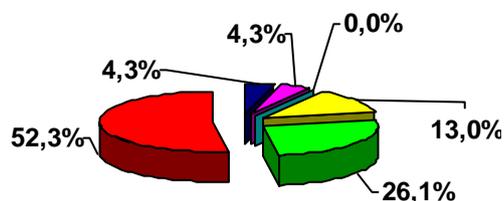
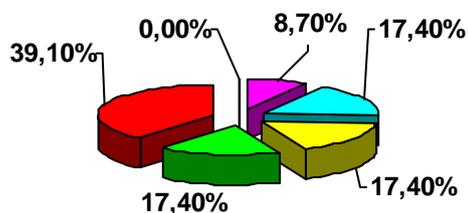


Tabla y Gráficos del Ítem II.21: Procuero ser cada vez menos tímido/a

En el presente ítem estudiamos la percepción que tienen los propios alumnos/as sobre su esfuerzo a la hora de intentar ser cada vez menos introvertidos. Observamos como en octubre, la opción “*totalmente de acuerdo*” es elegida por el 39%, elevándose hasta el 52% esta misma opción en el momento de la segunda revisión. En los valores totales contemplamos como las opciones “*casi nada y poco de acuerdo*” (“*nada de acuerdo*” aumenta pero es un solo sujeto) siguen mostrándose en ambas fechas con valores muy bajos, disminuyendo su frecuencia en la segunda toma de datos respecto a la primera.

Asimismo, comprobamos que los chicos en la primera toma de datos obtienen valores cercanos al 44% en la opción “*totalmente de acuerdo*”, mientras que las chicas alcanzan valores cercanos al 29 %. Sin embargo, en el segundo momento de recogida de datos los chicos que contestan estar “*totalmente de acuerdo*” con esta afirmación llegan a obtener un 50 %, mientras que las chicas realizan un cambio sustancialmente en sus respuestas hasta llegar al 57%. Si observamos la tabla de datos comprobamos que vuelve a producirse un descenso generalizado en las tres opciones (“*nada, casi nada y poco de acuerdo*”) que podríamos definir como aquellas actitudes que se niegan a ser menos introvertido.

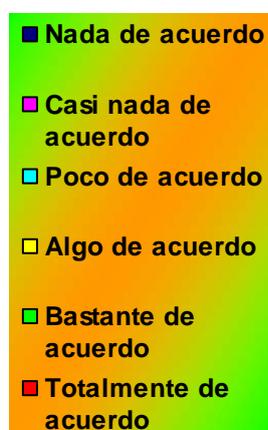
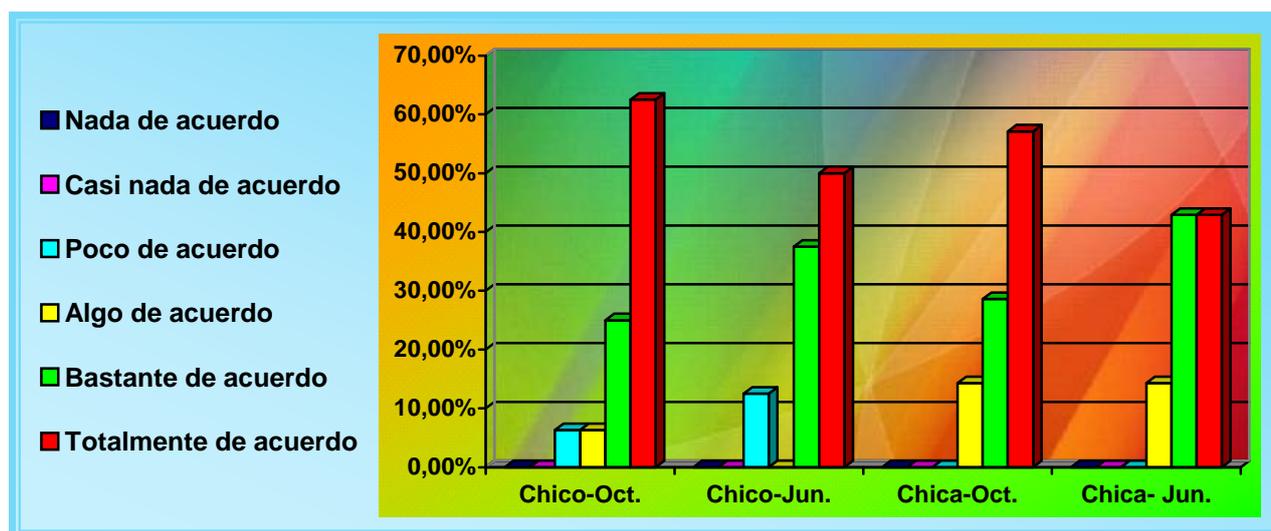
Tras haber llevado a cabo el presente Programa de Intervención hemos corroborado como los cambios han sido sustanciales en las respuestas obtenidas por el alumnado. Ello conlleva una actitud por parte del mismo de querer vencer ese miedo a la timidez y esforzarse por ser más extrovertido. Prueba de ello es el aumento de las respuestas en las opciones “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*” especialmente en la opción “*totalmente de acuerdo*” por parte de las chicas.

Consideramos de interés los resultados del estudio realizado por Olivares y cols. (2008) en la Universidad de Murcia bajo el título “*Timidez y fobia social en niños adolescentes: un campo emergente*” en el que llegan a una serie de conclusiones:

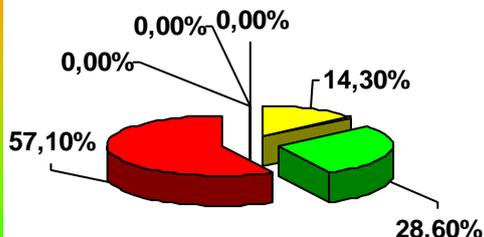
- En primer lugar han constatado la eficacia del tratamiento psicológico de la fobia social y timidez, destacando los efectos obtenidos con la remisión de la fobia social.
- Observaron cómo la entrevista es más sensible a los cambios que otros instrumentos de medida utilizados quizás debido a que los investigadores miden con mayor detalle la mejora de los sujetos que los propios sujetos o que los familiares (informes de terceros).
- La combinación de exposición junto a habilidades sociales y técnicas cognitivas alcanzaban los mejores resultados en el tratamiento de la ansiedad social.

Ítem II.22: Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	6	37,5%	2	28,6%	3	42,9%	2	28,6%	3	42,9%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	8	50,0%	4	57,1%	3	42,9%	4	57,1%	3	42,9%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

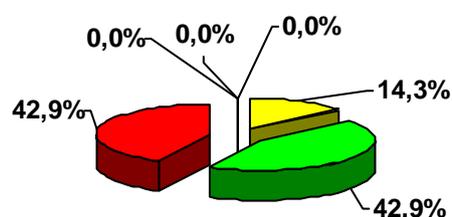


Tabla y Gráficos del Ítem II.22: Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida

Observamos como en la primera toma de datos, los valores en la opción “*totalmente de acuerdo*” giran en torno al 63% en el caso de los chicos, y al 53% en el caso de las chicas, estando en el 57% en el caso de los valores totales.

Si comparamos los resultados obtenidos a nivel de género antes y después del programa de intervención, observamos cómo se manifiesta la misma tendencia. Los chicos previamente a la realización del programa opinaban un 62,5% estar “*totalmente de acuerdo*”, tras la realización del mismo este porcentaje descendió hasta el 50%; al igual ocurre con las chicas, ya que antes de la realización del cuestionario un 57% indicaba estar “*totalmente de acuerdo*” con la idea de realizar actividades físicas en el medio natural (AFMN) de forma compartida, mientras que tras la realización del programa, dicha opción fue señalada sólo por un 43%. Aunque si sumamos los datos de las opciones positivas comprobamos como el porcentaje se mantiene idéntico en ambas tomas, desapareciendo elecciones de opciones negativas.

Tras el análisis realizado podemos indicar que ha existido cierto cambio de actitud tras llevar a cabo el Programa de Intervención, habiendo disminuido en este caso la predisposición a la realización de AFMN de forma compartida. Asimismo, debido a los resultados obtenidos podemos concluir que el alumnado se decanta por realizar AFMN de manera compartida ya que las opciones “*nada, casi nada y poco de acuerdo*” en la segunda toma de datos no han sido seleccionadas.

Coincidimos con las conclusiones de la investigación llevada a cabo en la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid, en la que se destaca que las salidas al exterior, con la mediación de agentes educativos, son una oportunidad para que alumnado con diferente problemática social, obtengan otros referentes en las relaciones personales, vivan e interioricen otros valores, otras prácticas y perciban que su futuro puede ser otro. Todo esto está en sintonía con una verdadera socialización que posibilite que su medida judicial sea más que una separación de la sociedad a la que “*agreden*”, un acercamiento a otros valores y formas de vida cuando acabe su internamiento. Es evidente que todo ello no vendrá “*per se*”, puede que estas actividades valgan para hacer vivir a estos chicos momentos más agradables, otros modos de relación, probar otras cosas y supongan un pequeño paso en la esperanza de cambio, pero a partir de aquí se necesita la coordinación de los diferentes agentes y servicios sociales en el trabajo con estos menores y su entorno, para que esto sea el empujón definitivo y su situación pueda dar el giro que a todos nos gustaría.

Ítem II.23: Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Algo de acuerdo	0	,0%	4	25,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	3	18,8%	4	57,1%	1	14,3%	11	47,8%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	8	50,0%	2	28,6%	6	85,7%	9	39,1%	14	60,9%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

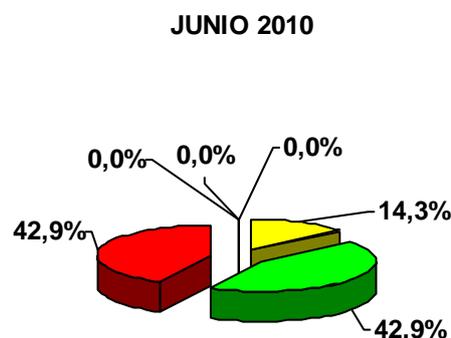
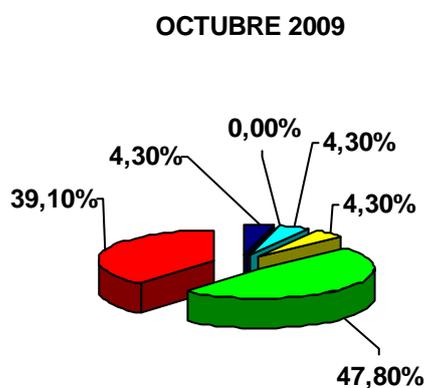
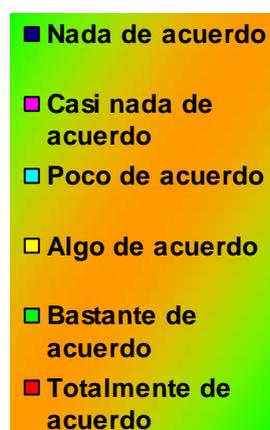
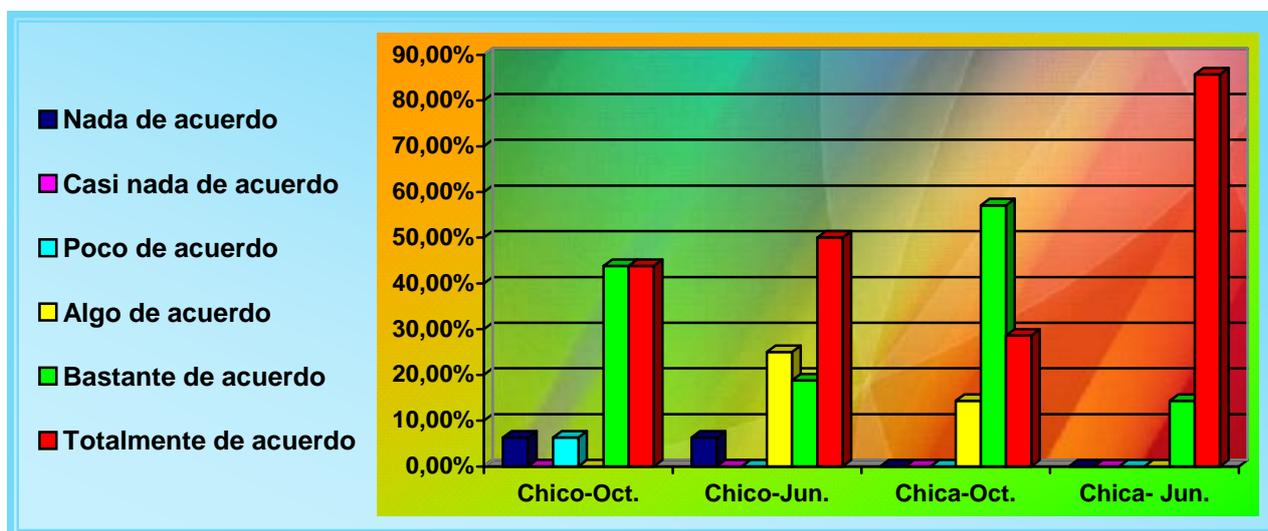


Tabla y Gráficos del Ítem II.23: Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de Educación Física

Si observamos la tabla de datos, comprobamos que en octubre de 2009, el alumnado ya se mostraba interesado en querer alcanzar los puntos de la página web. De esta manera, vemos como los chicos marcan la opción “*bastante y totalmente de acuerdo*” en un 44%, mientras las chicas lo hacen en un 57% en la opción “*bastante de acuerdo*” y un 27% en la opción “*totalmente de acuerdo*”.

Al comparar la evolución que ha seguido cada uno de los grupos, contemplamos como los chicos, han aumentado el porcentaje de la opción “*totalmente de acuerdo*” llegando a alcanzar el 50%; sin embargo, el porcentaje que resta se ha decantado por opciones relacionadas con el hecho de no esforzarse todo lo que pudiera por alcanzar los puntos de la página web de Educación Física. Por otro lado, en el caso de las chicas si podemos comprobar que sus respuestas tras el programa de intervención se muestran mucho más comprometidas y motivadas para lograr la adquisición de puntos. Estas diferencias entre chicos y chicas no llegan a ser significativas en el test de Chi-cuadrado.

En términos generales podemos interpretar que en el caso de las chicas el programa de intervención ha tenido un efecto positivo hacia la motivación por conseguir el mayor número de puntos, y que en el caso de los chicos ha sido irrelevante ya que los datos nos indican que el cambio no ha sido sustancial e incluso ha disminuido la motivación por esforzarse para conseguir los puntos.

Pérez Turpin (2002) en su tesis doctoral realiza un análisis de la influencia que posee el hecho competitivo entre el alumnado en edad escolar a través de un programa de intervención social. Entre sus conclusiones destacamos:

- Los jóvenes abandonan la competición escolar a la edad de 14 años, en gran medida favorecida por un estrechamiento de la pirámide de captación deportiva.
- No es necesario separar a los jóvenes por nivel de práctica, ni por categorías bianuales, ya que todo esto perjudica a la adhesión de los jóvenes al deporte escolar.
- Con el programa de intervención realizada se ha conseguido la disminución de la ansiedad por lo que es posible la disminución de la angustia modificando el entorno competitivo.
- Y por último destacar una frase que nos indica el autor del estudio: “*la competición en el ámbito escolar es el lugar donde enseñamos a nuestros jóvenes a tener capacidad de superación, pero con mucha atención a la superación en la tolerancia, en el respeto y en la grandeza de las relaciones sociales, en la sociedad plural y cambiante que nos ha tocado vivir*”.

Ítem II.24: Me cuesta trabajo utilizar la página de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	5	31,3%	10	62,5%	2	28,6%	5	71,4%	7	30,4%	15	65,2%
Casi nada de acuerdo	4	25,0%	2	12,5%	3	42,9%	0	,0%	7	30,4%	2	8,7%
Poco de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	5	21,7%	4	17,4%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Totalmente de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

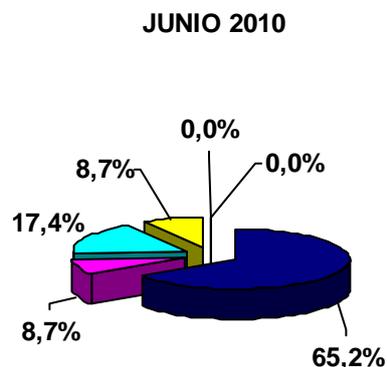
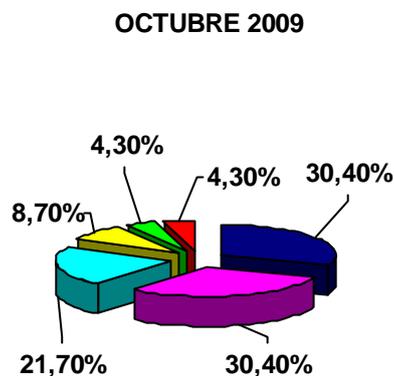
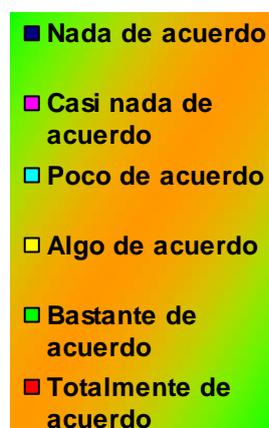
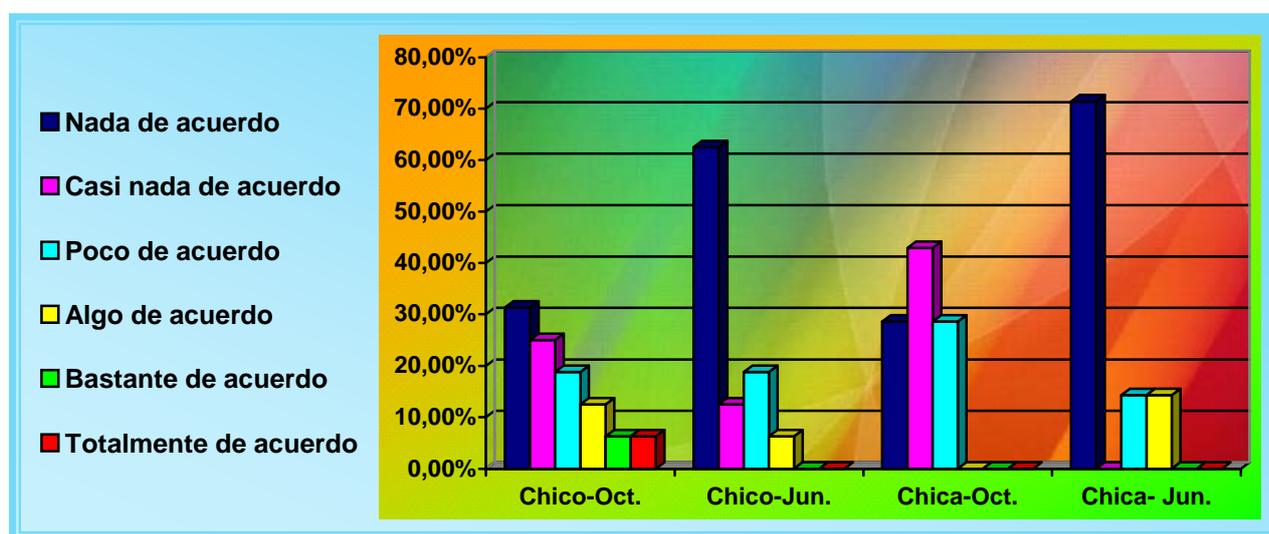


Tabla y Gráficos del Ítem II.24: Me cuesta trabajo utilizar la página de Educación Física

Si observamos el gráfico del presente ítem en el caso de los datos obtenidos en octubre de 2009 por los chicos, verificamos mucha variedad en sus respuestas, siendo la opción “*nada de acuerdo*” la que mayor frecuencia posee con un 32%. En el caso de las chicas, éstas se muestran más familiarizadas con el manejo de la página web de Educación Física ya que las opciones “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*” no ha sido marcada por ninguna de las chicas encuestadas.

Si comparamos los datos obtenidos a nivel de género podemos comprobar que las chicas han mejorado en el uso de la página web, o al menos indican poseer menos dificultades respecto a la primera toma de datos (en la opción “*nada de acuerdo*” pasan de un 28,6% a un 71,4%). En el caso de los chicos ocurre lo mismo, sin embargo en esta misma opción el ascenso en el porcentaje obtenido es elevado pero no de forma tan significativa (del 31,3% al 62,5%). Estas diferencias no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Observando los datos totales podemos interpretar que el alumnado presenta cierto dominio en el uso de estas habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El programa de intervención ha tenido una influencia positiva sobre dichas habilidades, aunque cabe señalar que ya en la primera recogida de datos el alumnado se mostraba familiarizado con el uso de las TIC.

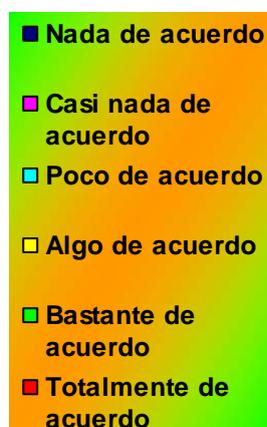
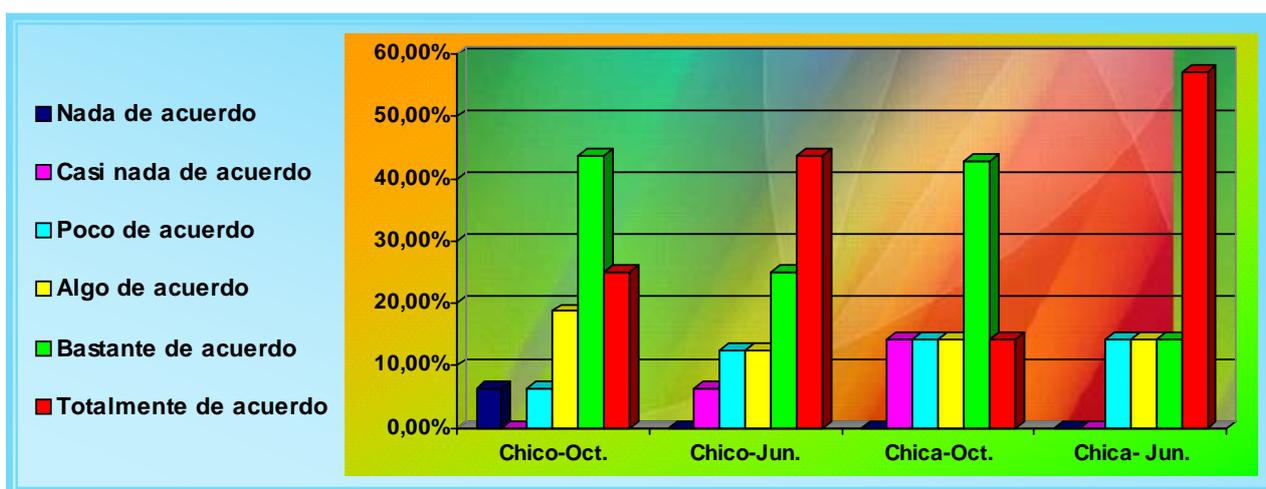
Castaño (2009) en su estudio sobre el uso de internet en los jóvenes nos muestra algunas conclusiones interesantes:

- “Las expectativas son diferentes respecto a niños y niñas, hombres y mujeres, en la escuela, el hogar y en los juegos.
- Se identifica feminidad y masculinidad con determinados atributos: los hombres son considerados habilidosos tecnológicos porque les educa desde pequeños para descubrir y conquistar el mundo.
- Los videojuegos, hoy por hoy, contribuyen a reforzar los roles y estereotipos existentes de conquistador y cuidadora.
- En definitiva, no sólo se trata de que las niñas *utilicen las tecnologías al máximo nivel* o que entren en los sectores TIC; es también que la cultura tecnológica cambie, que las mujeres contribuyan a *eliminar los estereotipos sexistas, misóginos y excluyentes* en esos ámbitos.
- Superar estereotipos culturales que no se sustentan en diferencias naturales entre uno y otro sexo sino en barreras que se construyen día a día en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación (textos escolares, series de TV, videojuegos)”.

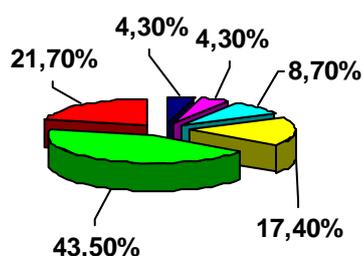
III.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III.- AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO, SUPERACION

Ítem III.25: Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	3	13,0%
Algo de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	4	25,0%	3	42,9%	1	14,3%	10	43,5%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	7	43,8%	1	14,3%	4	57,1%	5	21,7%	11	47,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

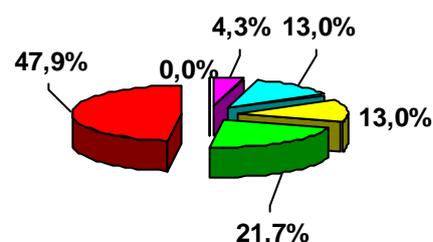


Tabla y Gráficos del Ítem III.25: Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien

Observamos en la primera toma de datos que las respuestas del alumnado no se decantan por las opciones “*totalmente y nada de acuerdo*”. De esta forma vemos que hay cierta variedad en las respuestas de octubre de 2009, tanto en chicos como en chicas.

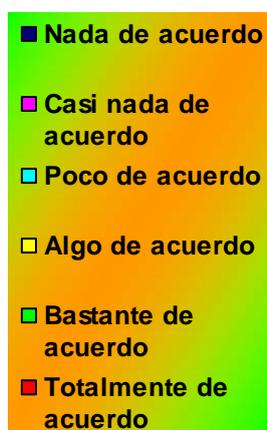
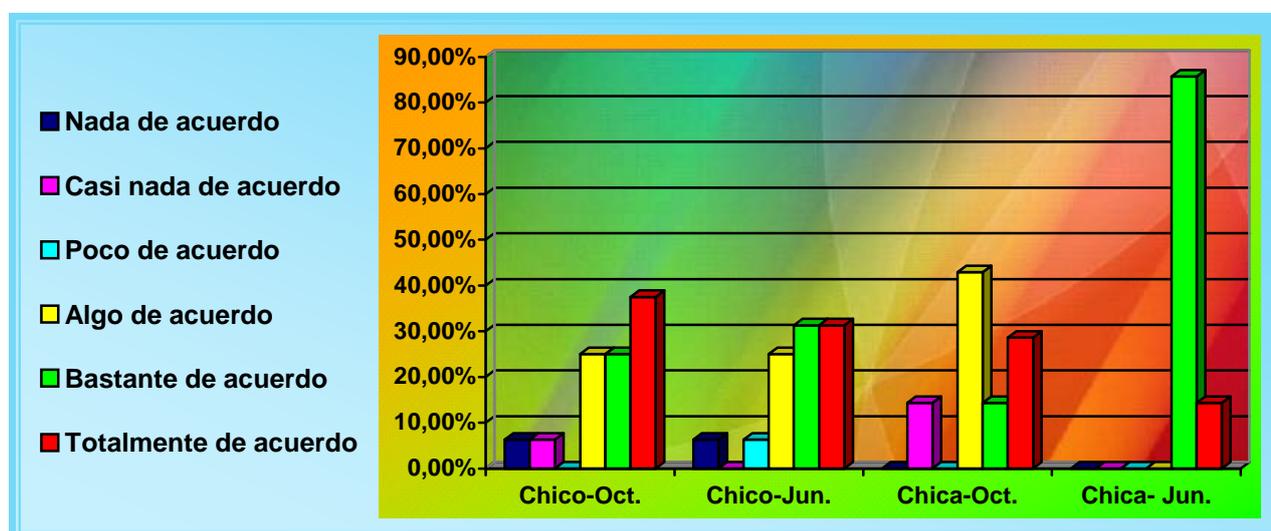
Si comparamos los datos obtenidos antes y después de pasar el programa de intervención observamos que en el caso de los chicos los porcentajes obtenidos en la primera toma de datos en las opciones “*bastante de acuerdo*” (25%) y “*totalmente de acuerdo*” (43,8%), se intercambian los porcentajes en la segunda toma de datos. Algo parecido ocurre en el caso de las chicas pasando de tener en la opción “*bastante de acuerdo*” 42,9% a 14,3% y de 14,3% a 57,1% en la opción “*totalmente de acuerdo*”. No existen diferencias significativas a nivel de género en el test de Chi-cuadrado.

De la información mostrada en la tabla y gráficos, podemos inferir que aquellos alumnos/as que mostraban cierto optimismo de sus posibilidades de éxito a la hora de enfrentarse ante una nueva actividad digital (tanto chicos como chicas), tras el programa de intervención se muestran más seguros de conseguir su objetivo. Por lo tanto el programa de intervención ha tenido una influencia positiva en la confianza del alumnado a la hora enfrentarse a una nueva actividad digital, habiendo pasado en términos globales la opción “*totalmente de acuerdo*” del 21,7% al 47,8%.

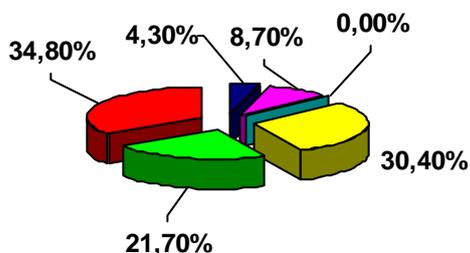
El estudio realizado por Alberio (2002) destaca entre las observaciones encontradas que a pesar de que el número de hogares conectados a Internet es todavía bastante menor que el de otros países europeos, los jóvenes que han tenido acceso a la red (ya sea en su casa o fuera de ella) han incorporado su uso al conjunto de sus actividades cotidianas. El proceso de acercamiento, conocimiento y dominio de algunas de las funciones de Internet se ha hecho de forma autodidacta en la mayoría de los casos, y los conocimientos adquiridos en el manejo de la Red son únicamente una parte muy pequeña de las posibilidades que ofrece esta herramienta. El potencial de Internet como fuente de acceso al conocimiento no es lo que ha llevado a los adolescentes a conectarse de manera asidua. Lo que ha ocurrido es que han visto en Internet un vehículo más para canalizar sus intereses como grupo de edad y como individuos.

Ítem III.26: Pienso que se me dan bien las actividades digitales

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	3	42,9%	0	,0%	7	30,4%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	5	31,3%	1	14,3%	6	85,7%	5	21,7%	11	47,8%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	5	31,3%	2	28,6%	1	14,3%	8	34,8%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

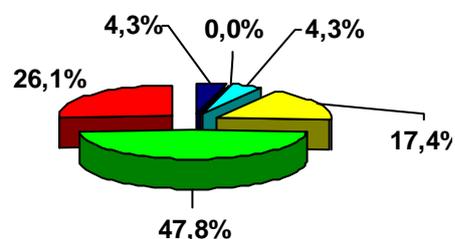


Tabla y Gráficos del Ítem III.26: Pienso que se me dan bien las actividades digitales

A nivel general, observamos que de octubre a junio desciende ligeramente el porcentaje de respuestas que muestran desacuerdo. En octubre la opción de respuesta más elegida era *“totalmente de acuerdo”* con un 34,8%, pasando en junio a ser ésta la segunda opción más elegida (26,1%) y la primera *“bastante de acuerdo”* con un 47,8%.

Encontramos diferencias entre chicos y chicas, aunque no son significativas en el test de Chi-cuadrado. Así, el porcentaje de respuesta de los chicos en ambas ocasiones es muy similar. Los valores que muestran algún grado de acuerdo son 87,55% en octubre y 87,6% en junio, estando las respuestas distribuidas de manera equilibrada entre los tres valores *“positivos”*. Sin embargo el 100% de las chicas muestran un alto grado de acuerdo en junio, *“totalmente de acuerdo”* (14,3%) y *“bastante de acuerdo”* (85,7%). En octubre estos dos valores equivalían al 42,9% de las respuestas y la opción más elegida era *“algo de acuerdo”* (42,9%).

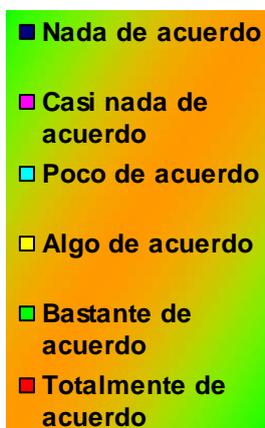
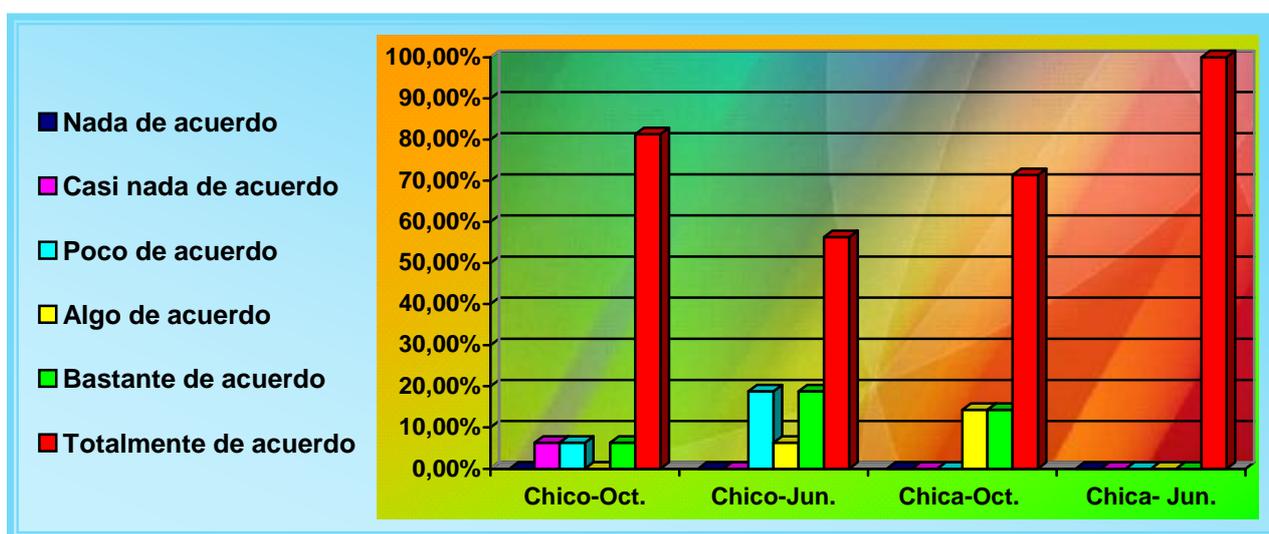
Del análisis de los datos, interpretamos que ha sido en el grupo de chicas, en las que el desarrollo del programa más ha influido en su percepción de que se les dan bien las actividades digitales, ya que todas terminan opinando de manera afirmativa, mientras que las respuestas de los chicos casi no varían en los dos momentos en los que han sido preguntados.

Considera Llarela (2005), que dentro del contexto social, la adolescencia mantiene una estrecha relación con las tecnologías de la información y la comunicación debido a que se han convertido en una poderosa herramienta que les facilita información, comunicación y potencia el desarrollo de habilidades y nuevas formas de construcción del conocimiento. En otras palabras la adolescencia de hoy, practica nuevas formas de construir una cultura digital. De esta afirmación se desprende que la cultura de la interacción se manifiesta a través del uso de las TIC, principalmente en la población joven, quien construye nuevas formas de interacción mediante estas tecnologías. Chicas y chicos han incorporado a la vida cotidiana el uso de las TIC, como una herramienta de interacción, de socialización, de trabajo, de diversión etc., dentro de su contexto social y educativo.

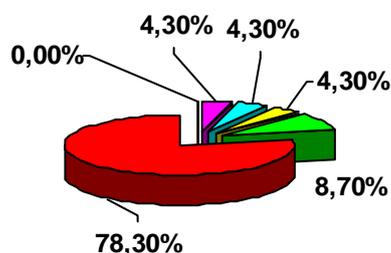
La tendencia a usar las TIC se da en todas las edades. Sin embargo, en la adolescencia es donde se aprecia un mayor incremento, debido a que las han incorporado de manera habitual en su vida, utilizándolas como herramientas de interacción, información, comunicación y conocimiento.

Ítem III.27: Me acepto tal cual soy

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	3	13,0%
Algo de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Totalmente de acuerdo	13	81,3%	9	56,3%	5	71,4%	7	100,0%	18	78,3%	16	69,6%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

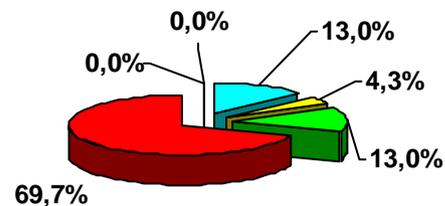


Tabla y Gráficos del Ítem III.27: Me acepto tal cual soy

En junio el 69,9% de la muestra está *“totalmente de acuerdo”* con el ítem, en octubre era el 78,3%. El 86,9% en junio y el 91,3% en octubre mostraban algún grado de acuerdo, existe por tanto un pequeño descenso. En junio ningún alumno/a elige *“nada y casi nada de acuerdo”* y el 13% elige *“poco de acuerdo”*, se incrementa ligeramente el porcentaje de respuestas que muestran desacuerdo, pero todas éstas se concentran en el valor más próximo al acuerdo.

Parece que el nivel de aceptación de los chicos desciende desde octubre hasta junio debido principalmente al paso del 87,3% al 56,3% que se da en la respuesta *“totalmente de acuerdo”*, aunque las respuestas *“bastante de acuerdo y algo de acuerdo”* incrementan su porcentaje, siendo en octubre 6,3% y 0% y en junio 18,8% y 6,3% respectivamente.

En las chicas, al final del proceso el 100% se manifiesta *“totalmente de acuerdo”*, en octubre era el 71,4% quien lo hacía y el resto se distribuía entre las opciones *“algo y bastante de acuerdo”* con un 14,3% cada una. En el test de Chi-cuadrado no existen diferencias significativas ni por género, ni entre los datos globales de de octubre y junio.

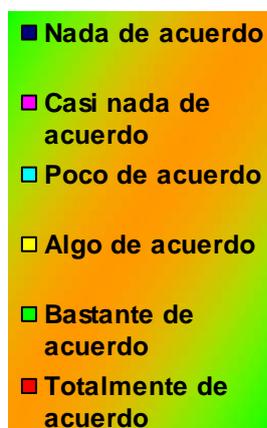
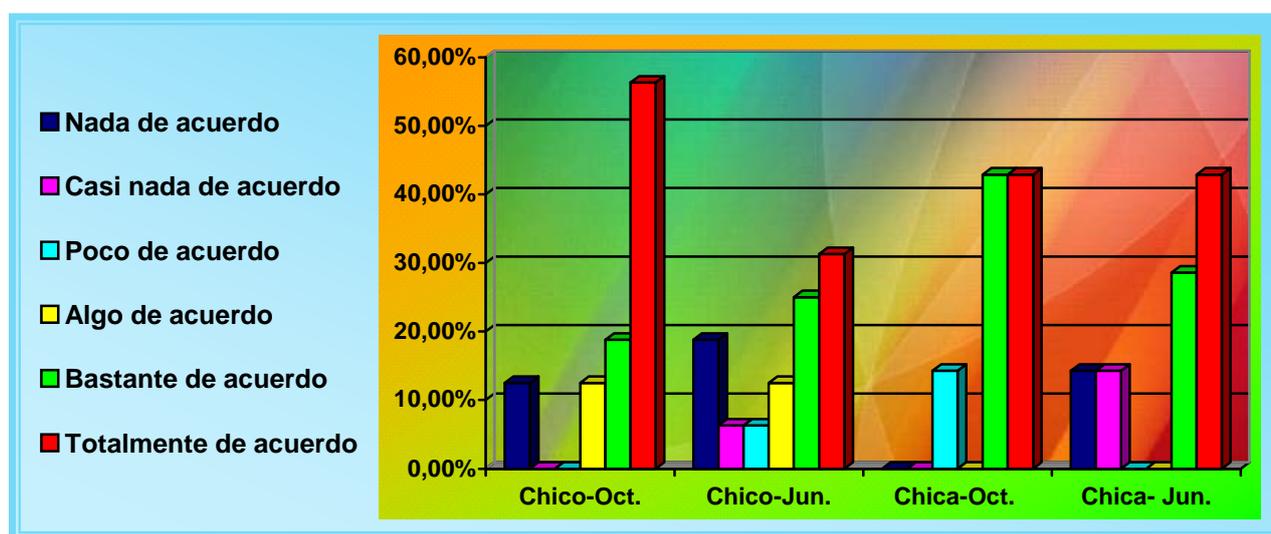
Interpretamos por los datos que, el programa de intervención, ha sido totalmente eficaz en las chicas, que han mejorado notablemente su autoaceptación y no ha afectado a los chicos.

Coincidimos con la afirmación de Amador (1995: 4), cuando señala que *“la autoestima es el juicio personal de valía que se expresa en las actitudes que la persona mantiene respecto a ella misma. Si una persona hace una evaluación positiva de sí misma, su autoestima es buena; pero si su evaluación es negativa, su autoestima es baja”*. Estamos convencidos de que una persona con autoestima alta, es capaz de enfrentarse a situaciones problemáticas con un sentimiento de competencia y con la convicción de que puede superar las dificultades que surjan.

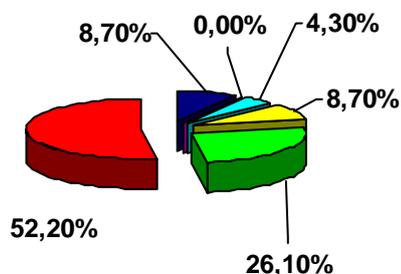
En la investigación de Ortega (2010) queda de manifiesto que los chicos de la muestra analizada presentan unos niveles de autoestima más alta que las chicas, cuando se someten a ser interrogados en profundidad, sobresale un nivel de autoestima positiva. Las chicas presentan niveles de autoestima global menores que los de los chicos de su misma edad.

Ítem III.28: Tengo mis propios criterios a la hora de vestir

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	4	17,4%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	3	42,9%	2	28,6%	6	26,1%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	5	31,3%	3	42,9%	3	42,9%	12	52,2%	8	34,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

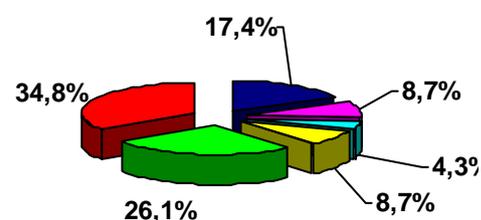


Tabla y Gráficos del Ítem III.28: Tengo mis propios criterios a la hora de vestir

Respecto a tener criterios propios a la hora de vestir, encontramos un descenso en el porcentaje de respuestas que muestran algún grado de acuerdo con la afirmación de octubre a junio. En un principio el 52,2% de los chicos/as estaban “*totalmente de acuerdo*” bajando en junio al 34,8%. Las demás opciones “*positivas*” (“*bastante de acuerdo y algo de acuerdo*”), se mantienen con el mismo porcentaje. Aumentan por tanto los valores “*casi nada de acuerdo*” que pasa del 0% al 8,7% y “*nada de acuerdo*” que pasa del 8,7% al 17,4%.

Como ocurre a nivel general, tanto en los chicos como en las chicas disminuye el porcentaje de respuestas que están de acuerdo. En el valor “*totalmente de acuerdo*” los chicos pasan del 56,3% en octubre al 31,3% en junio y en las chicas se mantiene el 42,9% en ambas ocasiones.

Podemos decir que al principio, de manera general, los criterios más seguidos a la hora de vestir eran los propios, pero con el paso del tiempo empiezan a seguirse otros criterios para realizar esta elección. Estas modificaciones de criterio en la preadolescencia, dice Ortega (2010), que “considerando la forma de vestir como un aspecto importante de la imagen corporal, el entorno ejerce una gran presión y pone continuamente de manifiesto que para triunfar en la sociedad es imprescindible responder a un canon establecido de belleza”. El alumnado en general y las chicas en particular, se preocupa por su imagen corporal cuando están en público. Los comentarios de un amigo/a o compañero/a pueden ser determinantes en la percepción o el sentimiento sobre el propio cuerpo o la forma de actuar hacia él. No cabe duda de la influencia de los iguales en la formación de la imagen corporal, y como el alumnado se deja llevar por sus opiniones y comentarios.

Ítem III.29: Cuando la profesora de Educación Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	3	18,8%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	2	28,6%	2	8,7%	3	13,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	3	42,9%	0	,0%	5	21,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	1	14,3%	1	14,3%	6	26,1%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	1	14,3%	2	28,6%	3	13,0%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	1	14,3%	2	28,6%	5	21,7%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

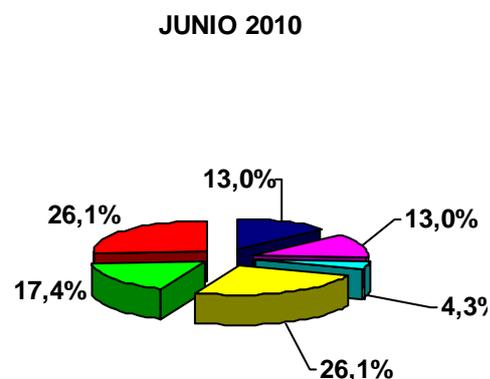
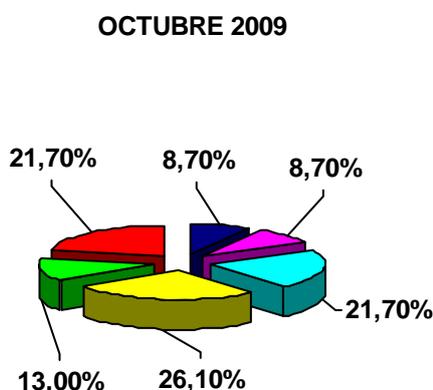
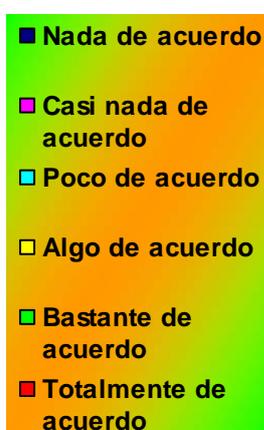
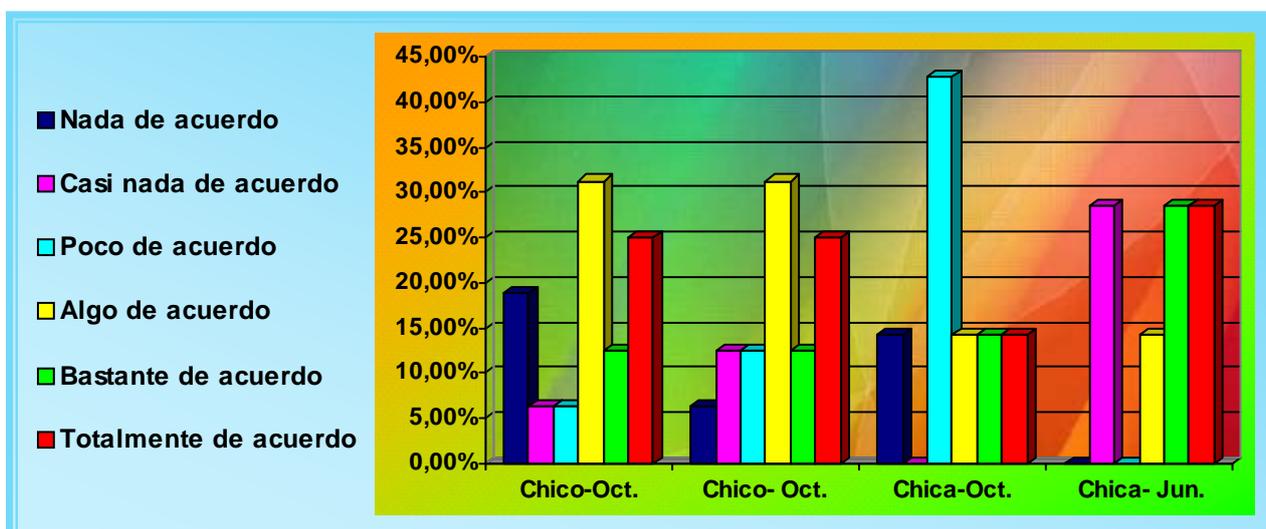


Tabla y Gráficos del Ítem III.29: Cuando la profesora de Educación Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar

A nivel general, los valores de las opciones “positivas” se incrementan, sobre todo la opción “totalmente de acuerdo”, que pasa del 21,7% al 26,1%, permaneciendo más estables las opciones “bastante de acuerdo y algo de acuerdo”.

En los chicos, los porcentajes de las opciones de respuesta “positivas” “totalmente, bastante y algo de acuerdo”, permanecen invariables de octubre a junio. Sin embargo, la respuesta “nada de acuerdo” baja del 18,8% al 6,3% y las respuestas casi “nada de acuerdo y poco de acuerdo” suben del 6,3 al 12,5%.

En las chicas se produce un avance en las opciones “totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo”. No existen diferencias en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y de junio.

Interpretamos de los datos de este ítem, que los chicos tienen la misma opinión respecto a dar su punto de vista en relación a la información que da la profesora de Educación Física en los dos momentos en los que son preguntados, mientras las chicas aumentan de manera su opinión respecto a que inicialmente si aportaban su punto de vista, sobre el tema a tratar.

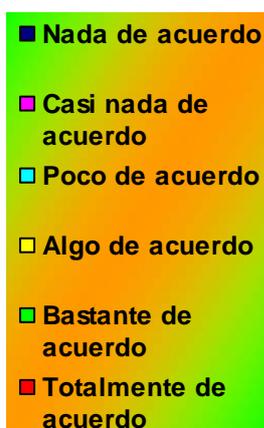
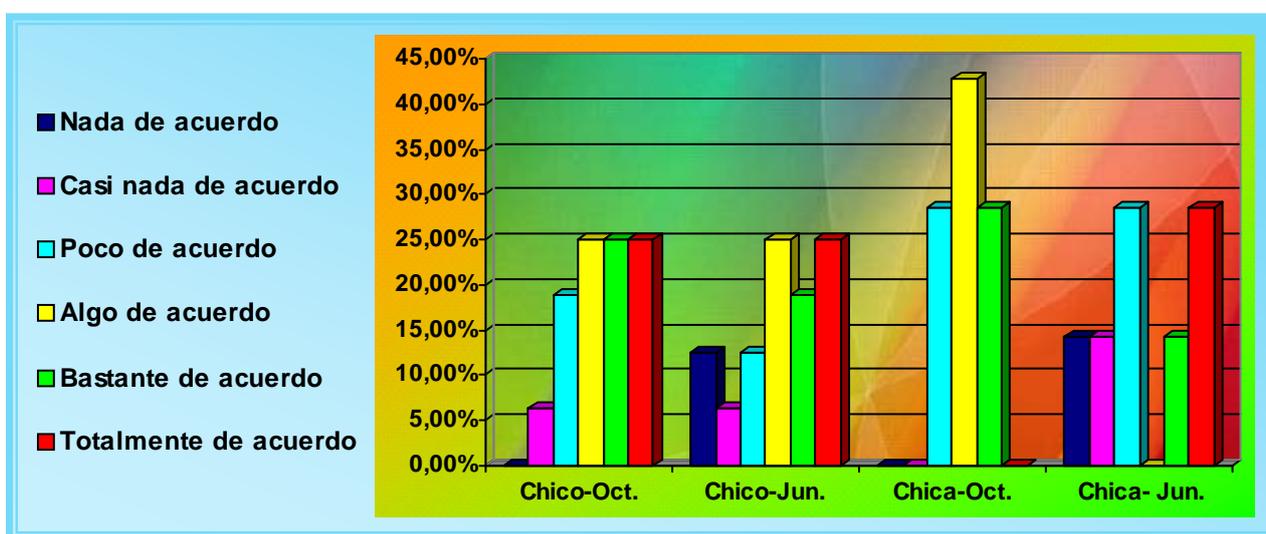
La participación de un estudiante en clase es un buen indicador de su motivación hacia la asignatura y aplicación de correctas estrategias de práctica. Coincidimos con Torres Guerrero (2005) cuando considera que “*intervenir en clase puede ser de gran ayuda a los demás, puesto que tus dudas quizás sean generalizadas para todos los compañeros que han estudiado menos y no se han percatado todavía de la duda*”.

Nos identificamos con la opinión de Ferreiro (2005) cuando considera, “*que participar es acción, es hacer algo, es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez está la actividad realizada, así como el producto mismo que la actividad le proporciona siempre a uno, un crecimiento*”.

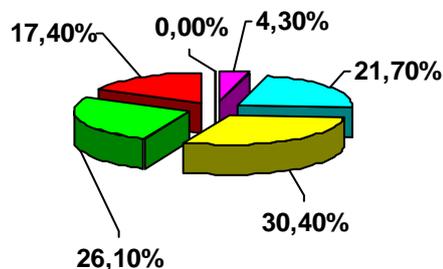
La participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad, o también una actitud o valor.

Ítem III.30: Soluciono mis problemas por mi mismo/a

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Poco de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	2	28,6%	2	28,6%	5	21,7%	4	17,4%
Algo de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	3	42,9%	0	,0%	7	30,4%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	6	26,1%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	0	,0%	2	28,6%	4	17,4%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

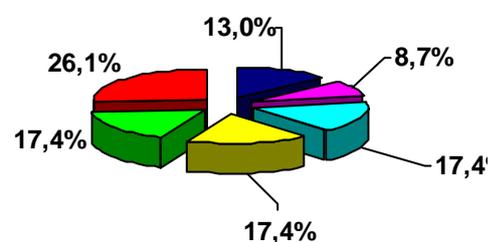


Tabla y Gráficos del Ítem III.30: Soluciono mis problemas por mi mismo/a

Comprobamos en los datos de la tabla como en junio aumenta el porcentaje de las respuestas a la opción *“Totalmente de acuerdo”*, permaneciendo bastante estables el resto de los valores en las diferentes opciones de respuesta. Es en el grupo de chicas dónde la opción *“totalmente de acuerdo”*, aumenta de modo más acusado, aunque hay que indicar que los aumentos y descensos no son significativos en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la globalidad de los datos tanto de octubre como de junio.

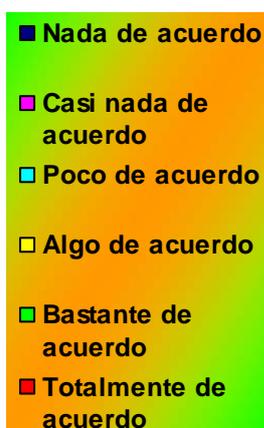
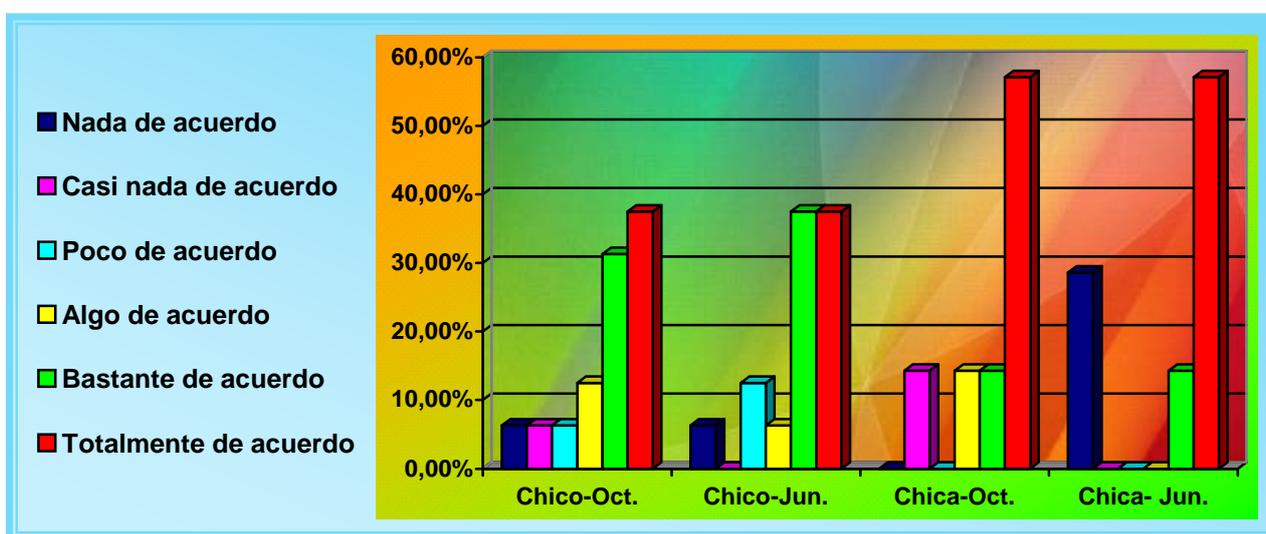
La adolescencia es una etapa de búsqueda de la identidad física y psicológica, y también un proceso de adquisición de independencia. Por este motivo, los adolescentes pasan a menudo períodos en que desean compañía y otros en los que prefieren la soledad y el aislamiento. También es en esta etapa cuando se establece una nueva relación con la familia, a la que sustituyen por el grupo de amigos. Las ansiedades acerca del presente y del futuro, la aceptación de la finitud de la propia vida, y la pulsión sexual que requiere satisfacción, son los ejes fundamentales en los que se asienta la crisis vital adolescente. Chicos y chicas se enfrentan a ella según sus propias características subjetivas y con nuevos retos por delante: la necesidad de experimentar situaciones nuevas y diferentes, la atracción por el riesgo, la asunción de ideales distintos a los familiares,

Es el mundo adulto con sus normas y reglas convencionales que combate e intensifica las contradicciones del adolescente condicionadas por el descubrimiento de un nuevo cuerpo, la definición de su rol en la sociedad y su nueva identidad (Aberasturi y Knobel, 1997) en lugar de hacerse cargo del proceso adolescente, de aceptarlo como un hecho normal, evitando todo intento de coartarlo o frenarlo. Hace algunos años Winnicott (1975), planteaba que no es cuestión de curar la crisis adolescente, ni de combatirla, ni de acortarla, se trata de acompañarla, de utilizarla para que el adolescente obtenga el mayor provecho de ella y pueda continuar su desarrollo progresivo hacia la etapa adulta.

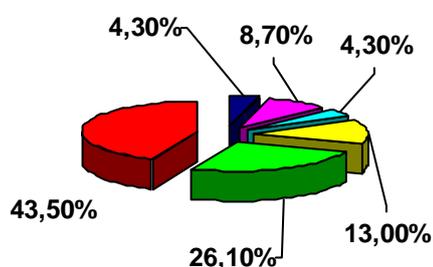
Coincidimos con la opinión de Ortega (2010: 513) cuando en su investigación con alumnado de 12-14 años de la ciudad de Jaén, indica que para solucionar problemas se recurre a los trabajos grupales. Así indica que *“a veces ocurre que el trabajo grupal en el campo educativo, es interpretado desde posiciones extremas que van desde el tratamiento a los grupos centrados en el alumnado, hasta el enfoque del grupo centrado en el grupo”*.

Ítem III.31: Consulta con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	2	28,6%	1	4,3%	3	13,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	2	8,7%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	6	37,5%	1	14,3%	1	14,3%	6	26,1%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	6	37,5%	4	57,1%	4	57,1%	10	43,5%	10	43,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

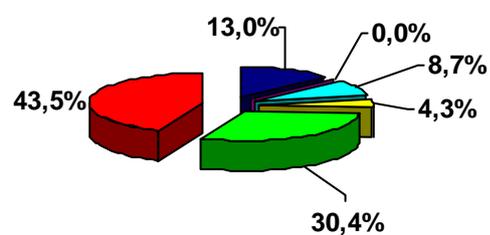


Tabla y Gráficos del Ítem III.31: Consulta con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes

Atendiendo al cuestionario los chicos, eligen estar *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación en un 37,5%, valor que continúa igual en ambos test Octubre y Junio, solo varía el valor *“bastante de acuerdo”* de 31,3% en octubre que pasa a un 37,5% en junio. Las opciones menos escogidas por los chicos también varía de octubre a junio siendo en las primeras *“nada, casi y poco de acuerdo”* con un 6,3% a *“casi nada de acuerdo”* con un 0%. Las chicas eligen en ambos periodos la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 57,1%, solo varían en la elección de *“nada de acuerdo”* que pasan de un 0% en octubre a un 28,6% en junio.

Las chicas y los chicos coinciden en su elección de estar *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación en ambos periodos, siendo las chicas las de mayor tanto por ciento en la opción descrita, no existiendo diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado.

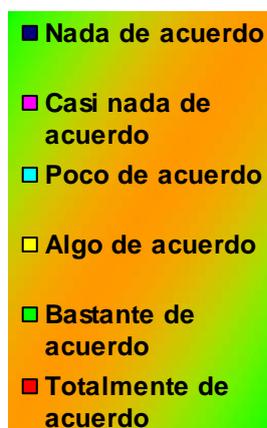
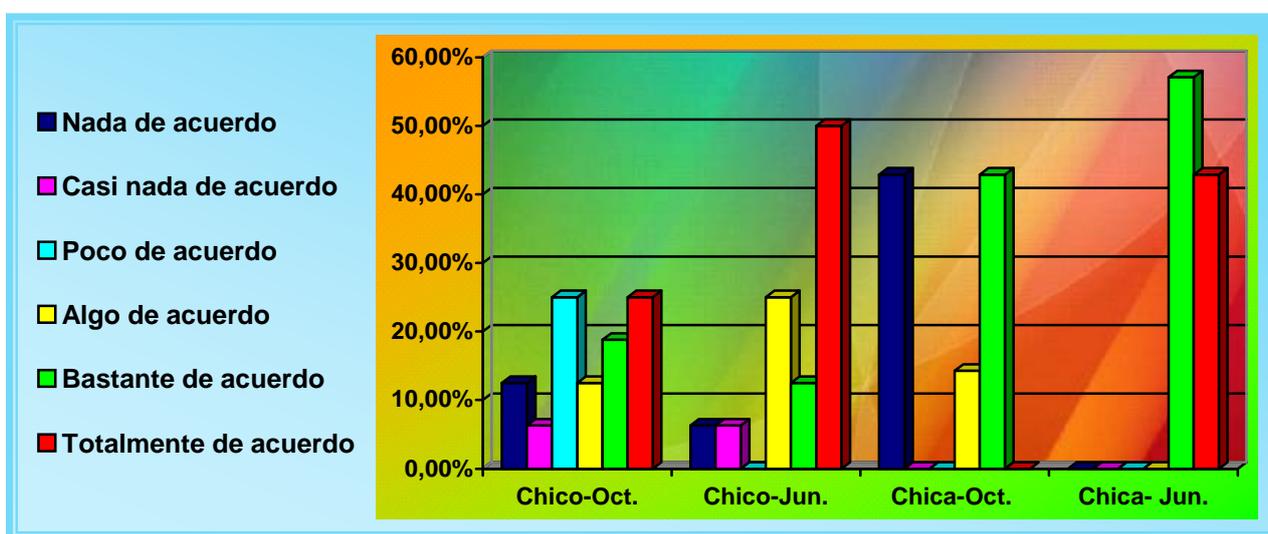
En los totales podemos observar como el alumnado se mantiene igual en ambos periodos en la opción de estar *“totalmente de acuerdo”* (43,5%), variando, aunque de forma poco significativa, en la opción *“bastante de acuerdo”* un 26,10% en octubre a un 31,4 % en Junio.

Los datos manifiestan que el alumnado está *“totalmente de acuerdo”* con ser responsables y consultar sus decisiones cuando estas son importantes, coinciden en los resultados con la investigación de Marín (2007), en la cual se intenta entre otros objetivos *“comprobar la incidencia del programa de intervención, de habilidades sociales en el área de Educación Física, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás”*, llegando a la conclusiones de que el alumnado ha aprendido a ser más responsable en la toma de decisiones y a aceptar las consecuencias de sus actos.

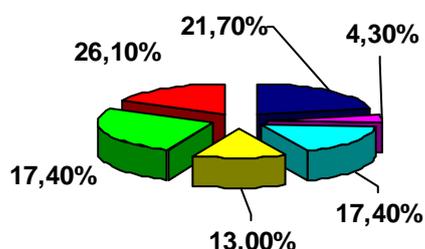
La toma de decisiones no es una tarea fácil tal y como describe León (1987) en su artículo acerca de la toma de decisiones individuales con riesgo desde la psicología, en el cual describe todo un mecanismo en la toma de decisión y el plantea tres elementos claves para *“la toma de decisión que son: la tarea, el decisor y la respuesta”*, pero el que deseemos compartir nuestras decisiones con los demás, dependerán de la confianza que depositemos en nosotros mismos y de la necesidad de conocer distintas versiones sobre aquello que hemos de decidir.

Ítem III.32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	3	42,9%	0	,0%	5	21,7%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	4	25,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	3	42,9%	4	57,1%	6	26,1%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	8	50,0%	0	,0%	3	42,9%	4	17,4%	11	47,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

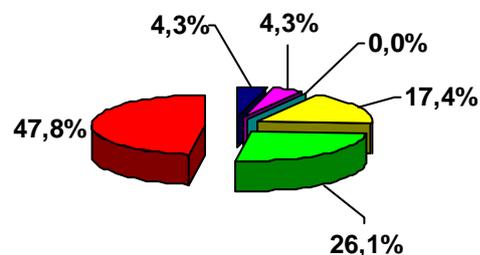


Tabla y Gráficos del Ítem III.32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web

La iniciación temprana en aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías a nivel de usuario, puede ser muy útil para el alumnado y así lo reflejan los datos obtenidos en nuestra investigación.

Tras el análisis de los datos de la tabla y la observación de los gráficos, podemos comprobar que los chicos cambian de opinión eligiendo en octubre el 25% en los valores *“totalmente y poco de acuerdo”*, pasando a un 50% en el valor *“totalmente de acuerdo”* en junio. Las chicas escogen en octubre un 42,9% en las opciones *“nada y bastante de acuerdo”*, cambiando su elección en junio a un 57,1% en *“bastante de acuerdo”*, mientras que el valor con un aumento más significativo es *“totalmente de acuerdo”*, que pasa de no elegirlo ninguna chica en octubre, a ser elegido por un 42,9% en junio.

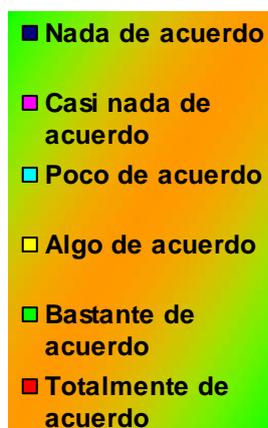
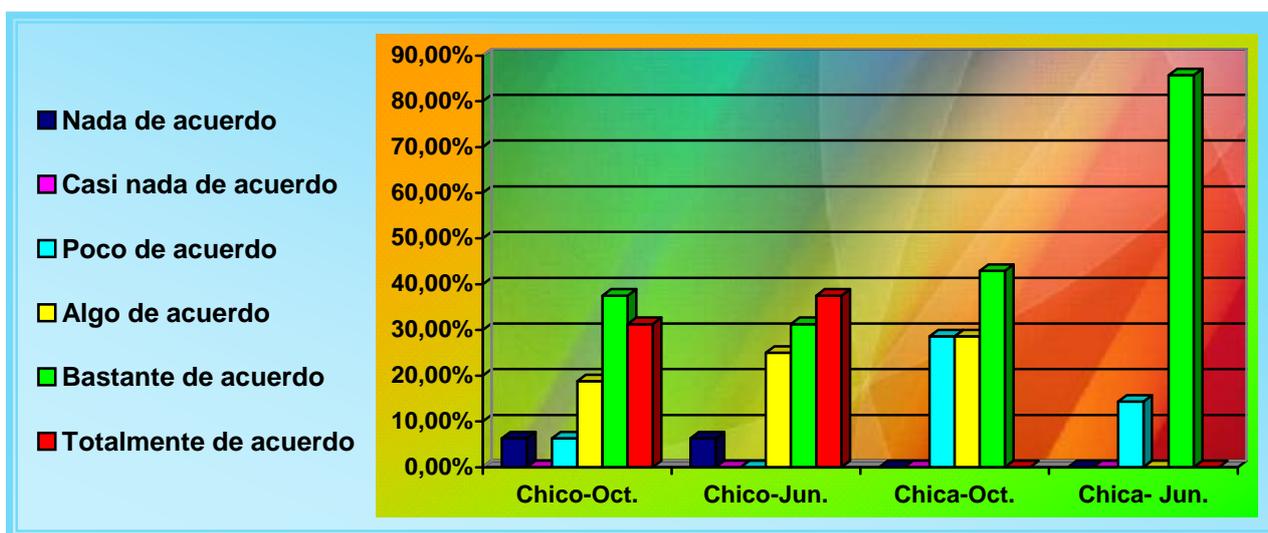
En los totales del alumnado se pasa de un 17,4% en estar *“totalmente de acuerdo”* a un 47,8% en junio, mientras que en la opción *“bastante de acuerdo”* se mantiene estable en un 26,1% en ambos periodos, por lo que podemos interpretar que a lo largo del proceso que el alumnado se reafirma en la elección de estar totalmente de acuerdo. Con respecto al género las chicas y los chicos alcanzan el 50% en su elección de estar *“totalmente de acuerdo”* en junio siendo las chicas las de mayor porcentaje.

No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, ni entre los datos por género, ni en la dos tomas de datos de octubre y junio.

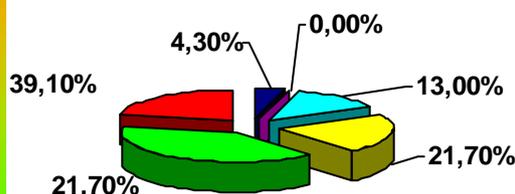
Nuestros resultados concuerdan con los encontrados por Liesa y Ota (2002) en su artículo sobre Internet como medio de comunicación telemática internacional en la educación infantil, el alumnado está a favor de utilizar las nuevas tecnologías para aprender *“se pretende impulsar la utilización de la tecnología en el aula desde el inicio de la escolaridad ayudando a los más pequeños a descubrir y utilizar la funcionalidad del lenguaje escrito como un medio de comunicación entre personas. Esta experiencia es un medio para potenciar el respeto a las diferentes culturas y crear vínculos sólidos entre las mismas, compensar desigualdades”*.

Ítem III.33: Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	2	28,6%	1	14,3%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	2	28,6%	0	,0%	5	21,7%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	5	31,3%	3	42,9%	6	85,7%	9	39,1%	11	47,8%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	6	37,5%	0	,0%	0	,0%	5	21,7%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

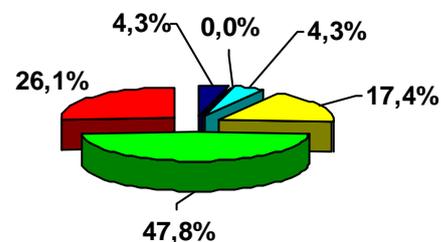


Tabla y Gráficos del Ítem III.33: Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme

Superar metas y conseguir logros sociales a través del reconocimiento del profesor/a o de sus compañeros/as es un aspecto importante para mejorar la autoestima del niño/a. En nuestra investigación así lo podemos comprobar tal y como podemos observar en los gráficos, ya que los chicos escogen como opción más frecuente la de *“bastante de acuerdo”* con un 37,5% en octubre y esta cambia en junio disminuyendo a 31,3%, siendo en este mismo mes la opción preferida la de *“totalmente de acuerdo”* con un 37,5% partiendo en octubre de un 31,3%.

Las chicas varían en su elección de octubre a junio, en primer lugar eligen la opción *“bastante de acuerdo”* con un 42,9% y las opciones *“poco y algo de acuerdo”* con un 28,6% en ambas, posteriormente eligen la opción *“totalmente de acuerdo”* un 85,7% y la opción *“poco de acuerdo”* con un 14,3% y algo 0%.

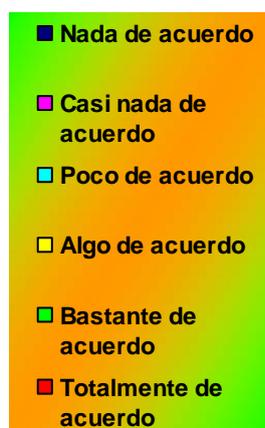
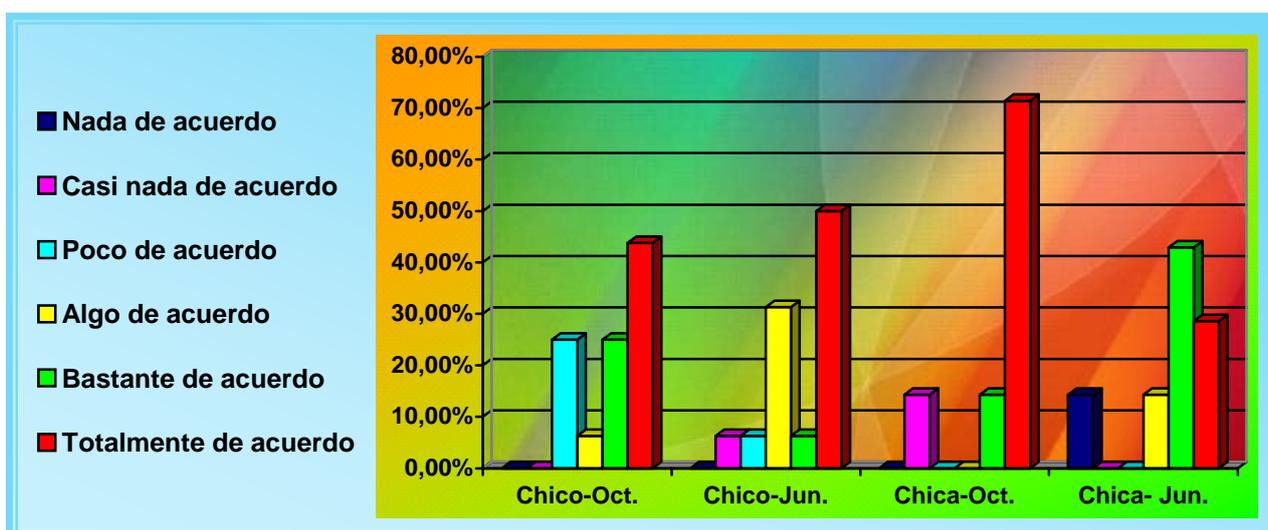
En los totales el alumnado elige la opción *“bastante de acuerdo”* en un 39,1% en octubre que pasa a 47,8% en junio con diferencias poco significativas, al igual que las opciones de *“algo y bastante de acuerdo”* en octubre con un 21,7% ambas pasan a un 17,4% en algo y un 26,1% a *“totalmente de acuerdo”*.

Interpretamos que el alumnado prefiere la opción *“bastante de acuerdo”* en la afirmación, siendo las chicas las más convencidas, ya que ellas eligen la opción *“totalmente de acuerdo”* en un 85% en junio. No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, ni entre los datos por género, ni en la dos tomas de datos de octubre y junio.

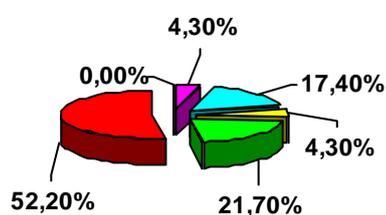
Nuestros resultados concuerdan con los de la investigación de Fleitas y cols. (2005) acerca de las creencias y expectativas de los profesores de Educación Física de la Universidad de Holguín, y las necesidades y motivos de los estudiantes en lograr la eficiencia del proceso docente. Llegaron a la conclusión que las creencias, expectativas y los retos que proponía el profesor para motivar al grupo, surtían efecto si el profesorado dejaba de lado el tradicional esquema de base deportiva, y promocionaba una comunicación afectiva entre iguales, profesor–estudiante relacionada con éxito competitivo.

Ítem III.34: Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	5	31,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	1	14,3%	3	42,9%	5	21,7%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	8	50,0%	5	71,4%	2	28,6%	12	52,2%	10	43,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

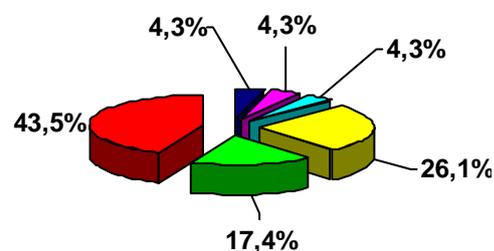


Tabla y Gráficos del Ítem III.34: Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme

Al analizar los datos de la tabla, comprobamos que los chicos escogen como opción mayoritaria la de *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación cambiando de un 43,8% en octubre a un 50% en junio, también varían la elecciones de *“poco y bastante de acuerdo”* que pasan de 25,0% en octubre a 6,3% en junio; hemos de destacar una opción que aumenta considerablemente es la de *“algo de acuerdo”* que pasa de octubre con un 6,3% a junio con un 31,3%.

Las chicas cambian bastante en su elección de un periodo a otro, como por ejemplo en la opción más frecuente la de *“totalmente de acuerdo”* con un 71,4% en octubre, pasa a 28,6% en junio; también varían la opción de *“bastante y casi nada de acuerdo”* con 14,3% en octubre a la opción *“bastante de acuerdo”* con 42,9%.

Estas diferencias por género son significativas en los datos de junio por género en el test de Chi-cuadrado, con un valor 0,031.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,790(a)	25	,031
Razón de verosimilitudes	26,130	25	,401
Asociación lineal por lineal	,310	1	,578
N de casos válidos	23		

En los totales podemos decir que no hay variaciones significativas, aunque podemos destacar que en la opción *“totalmente de acuerdo”* es elegida en octubre por un 52,2% en octubre y pasa al 43,5% en junio y la opción *“bastante de acuerdo”* pasa de 2,7% en octubre a 17,4% en junio.

A la vista de los datos nuestra interpretación es que el alumnado en los resultados totales, eligen como opción más frecuente la de *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación, aunque esta disminuye un poco de un periodo a otro, con respecto a los géneros, podemos decir que los chicos superan en tanto por ciento, a las chicas en dicha opción en junio.

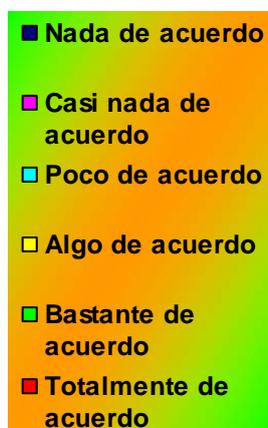
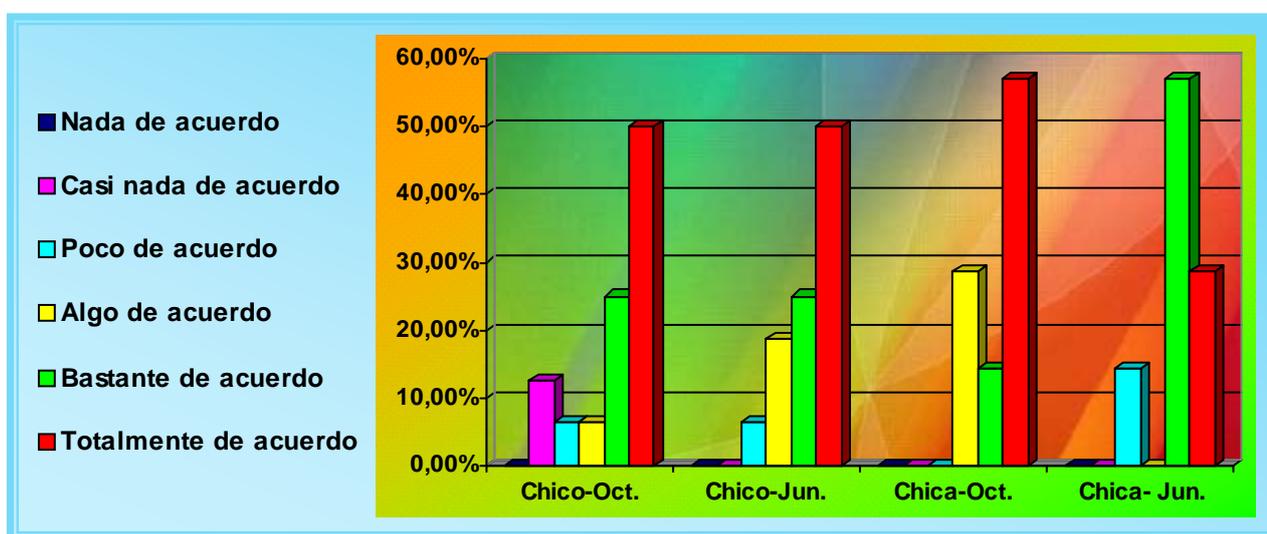
Nuestra investigación concuerda con los datos mostrados en la tesis de Hellín (2008) acerca de la motivación, autoconcepto físico, disciplina y

orientación disposicional en estudiantes de Educación Física. Las principales conclusiones han sido que *“los estudiantes con una mayor motivación están más orientados a la tarea”*. El alumnado que presenta una mayor percepción de su competencia deportiva y de su condición física están más orientados a superarse a sí mismos.

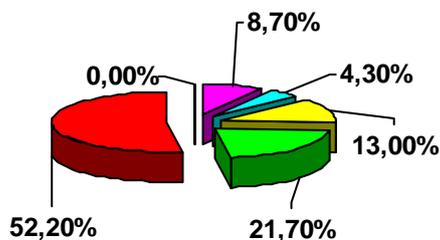
La motivación para el logro puede ser muy diferente para unas culturas que para otras, tal y como aseguran las conclusiones de la investigación de Sant y cols. (2004) tras comparar los resultados obtenidos en el Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (AMPET) por escolares japoneses, estadounidenses, canadienses e ingleses. De sus conclusiones cabe pensar que sean aspectos relacionados con la propia enseñanza y el clima que se desarrolla en las clases de Educación Física los que establecen estas diferencias, ya que si bien existen numerosas coincidencias en cuanto a las peculiaridades que presentan los programas de educación física en los distintos países de este estudio, los enfoques y la puesta en marcha de los mismos difieren.

Ítem III.35: Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	2	28,6%	0	,0%	3	13,0%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	1	14,3%	4	57,1%	5	21,7%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	8	50,0%	4	57,1%	2	28,6%	12	52,2%	10	43,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

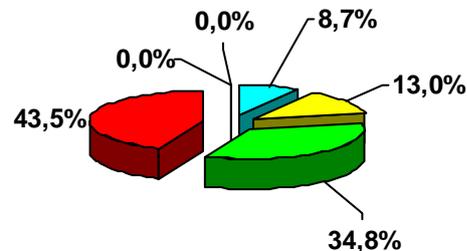


Tabla y Gráficos del Ítem III.35: Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos

Según podemos observar en los gráficos los chicos tienen clara su elección, en ambos periodos escogen la opción *“totalmente de acuerdo”* en un 50,0% y la opción *“bastante de acuerdo”* en un 25,0%.

Las chicas cambian sus elecciones, de un periodo a otro pasan de elegir como opción mayoritaria la de *“totalmente de acuerdo”* en octubre con un 57,1% a un 28,6% y de escoger la opción *“bastante de acuerdo”* con un 14,3% a un 57,1%. Por lo que diremos que atendiendo al género los chicos tienen claro sus elecciones pues no varían y las chicas aunque eligen las opciones relativas al estar de acuerdo bajan en grado, de 6 a 5, sin dejar de observar que el tanto por ciento de las chicas es superior al de los chicos en su opción más frecuente (*“totalmente de acuerdo”*), siendo la de las chicas un 57,1% frente al 50,0% de los chicos.

En los totales el alumnado escoge como más frecuentes las mismas opciones pero en diferentes porcentajes, es decir, eligen la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 52,2% en octubre y la vuelve a elegir en junio con un 43,5%, seguida de la opción *“bastante de acuerdo”* que pasan de un 21,7% en octubre a un 34,8% en junio.

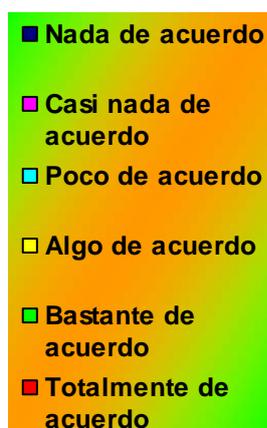
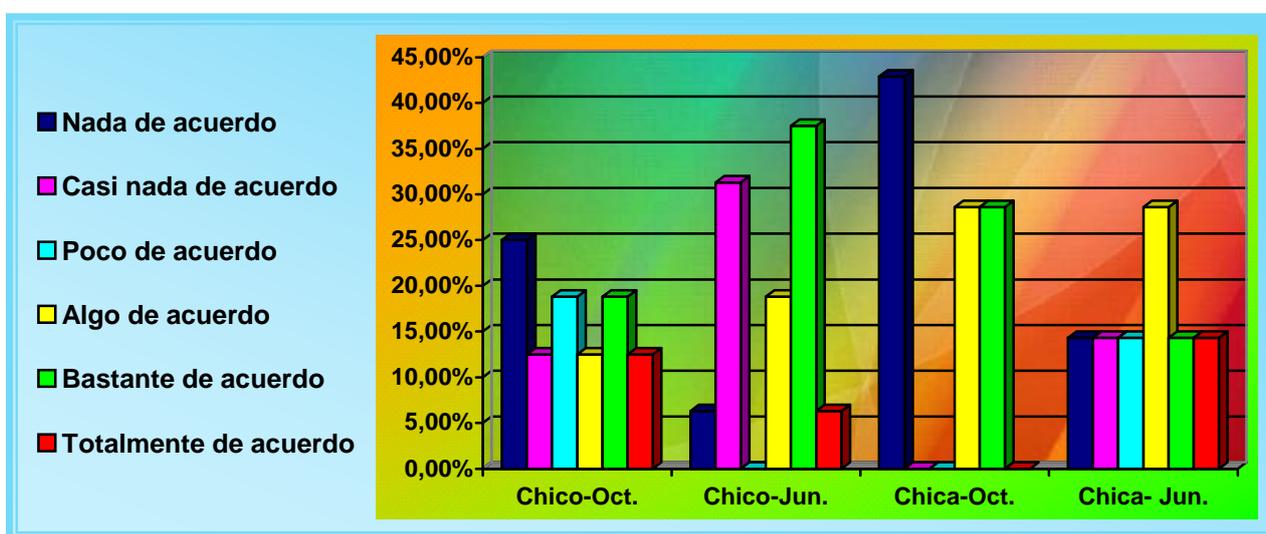
No encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, ni entre los datos por género, ni en la dos tomas de datos de octubre y junio.

Interesamos que el alumnado en general está totalmente de acuerdo con la afirmación aunque de un periodo a otro disminuye un poco su tanto por ciento. Mis compañeros están contentos de ser amigos míos.

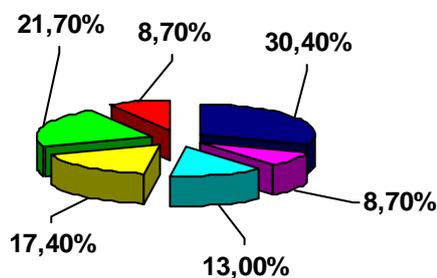
Los resultados concuerdan con las conclusiones de la tesis doctoral de Marín (2007) en el que en referencia al valor de la amistad, hace referencia a que el alumnado está muy contento de tener relaciones recíprocas con sus amigos/as, de tal forma que *“el concepto de amistad verdadera, recíproca y en posesión absoluta de dicha amistad está muy arraigado en estas edades, tanto que si un amigo se relaciona con otros puede dejar de serlo...El alumnado ha aprendido que la amistad es un compartir afectos”* *“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 que en él se actúa”*. Por sus conclusiones, además de darnos a conocer qué tipo de relación tienen de amistad el alumnado, podemos apreciar algunos rasgos sobre la autoestima del niño/a, si él se siente querido/a y apreciado/a por los demás.

Ítem III.36: Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	3	42,9%	1	14,3%	7	30,4%	2	8,7%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	5	31,3%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	6	26,1%
Poco de acuerdo	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	2	28,6%	2	28,6%	4	17,4%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	6	37,5%	2	28,6%	1	14,3%	5	21,7%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	2	8,7%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

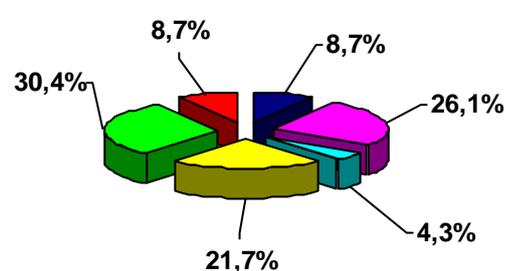


Tabla y Gráficos del Ítem III.36: Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos

Las respuestas que da el alumnado en este ítem son bastante variadas, siendo en octubre la opción más elegida *“nada de acuerdo”* (30,40%) mientras que en junio es, con el mismo porcentaje, *“bastante de acuerdo”*.

Se reduce significativamente el alumnado que se siente totalmente rechazado, es decir, *“nada de acuerdo”* a la hora de formarse equipos en junio (8,70%) con respecto a octubre (30,40%); no es que hayan cambiado de opinión drásticamente ya que el porcentaje de alumnos/as que suman estar *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”* es bastante parecido en octubre (39,1%) y junio (34,8%). Pero si comparamos el porcentaje de alumnos que no comparten la afirmación, aunque sea algo, este descenso también es considerable pasando de un 52,1% en octubre a un 39,1% en junio.

No hay diferencias significativas ni por género, ni en los datos de junio y octubre tomados de forma global, en el test de Chi-cuadrado.

Hay que considerar el cambio de opinión del alumnado que se sitúa en los extremos, que manifiestan estar *“totalmente de acuerdo”* o *“nada de acuerdo”* con la afirmación; así el porcentaje alumnado que octubre se sentía totalmente rechazado para formar parte de un equipo disminuye en junio y lo mismo ocurre con los chicos que se sienten muy elegidos, disminuyendo el porcentaje en junio, pero no en las chicas que aumenta.

Ítem III.37: A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	2	28,6%	1	14,3%	3	13,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	5	21,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	6	37,5%	1	14,3%	4	57,1%	3	13,0%	10	43,5%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	3	42,9%	0	,0%	6	26,1%	3	13,0%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	6	37,5%	0	,0%	2	28,6%	6	26,1%	8	34,8%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%

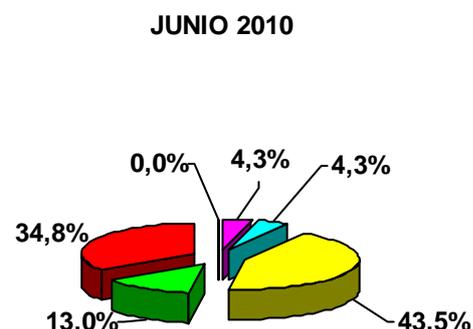
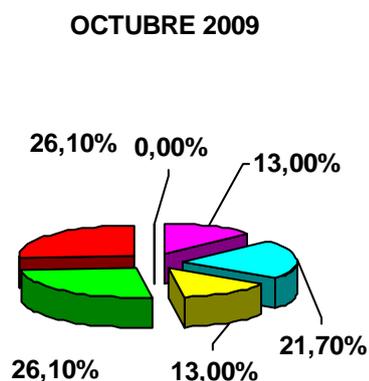
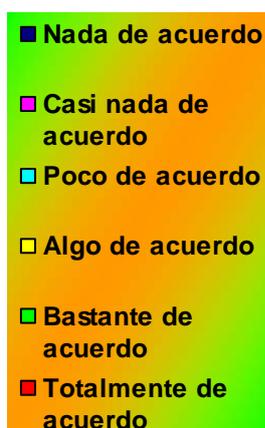
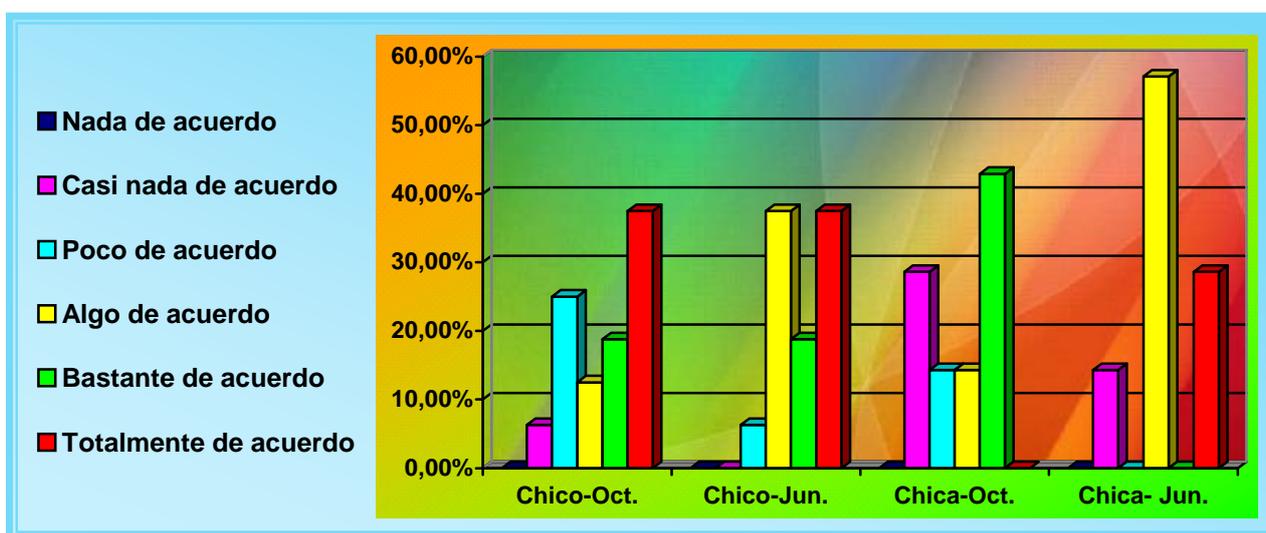


Tabla y Gráficos del Ítem III.37: A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as

La mayoría del alumnado encuestado considera que a través de la Educación Física se hacen nuevos amigos/as, mostrándose estar de acuerdo con esta afirmación en junio un 91,3%. En sentido contrario, nadie piensa, ni siquiera en octubre que la Educación Física no te da ninguna posibilidad de conseguir nuevos amigos/as.

Esta afirmación es más compartida por los chicos que por las chicas; ya en octubre suman un 56,3 % los chicos que manifestaban estar *“totalmente o bastante de acuerdo”* frente al 42,9% de las chicas, tendencia que se sigue manteniendo en junio, así el 91,3% de los chicos comparten esta afirmación, aunque sea algo, frente al 65,2% de las chicas que opinan del mismo modo.

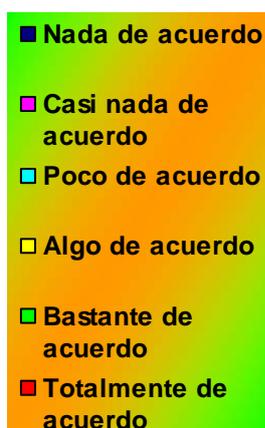
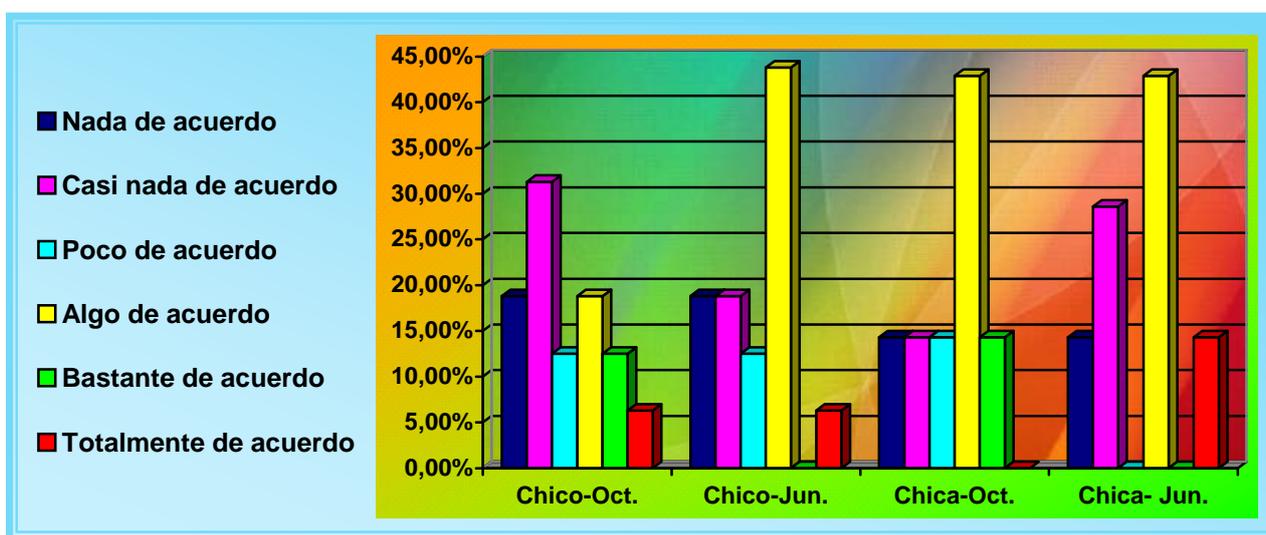
Tanto en los chicos como las chicas disminuye significativamente el porcentaje de alumnado que manifiesta su desacuerdo, aunque sea poco, con esta afirmación de octubre a junio. Nuestra interpretación es que en general mayoritariamente el alumnado piensa que la Educación Física permite hacer nuevos amigos/as.

No hay diferencias significativas ni por género, ni en los datos de junio y octubre tomados de forma global, en el test de Chi-cuadrado.

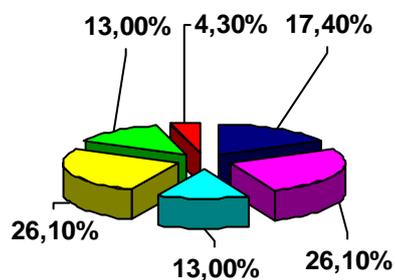
Coincidimos con Delgado (1991) al considerar que son los estilos de enseñanza participativos, aquellos que favorecen la socialización y son los más idóneos para desarrollar todos los factores de socialización del individuo. En este sentido, Velázquez (2003) tras hacer una revisión de diferentes investigaciones concluye que se pone de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una Educación Física de calidad, que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

Ítem III.38: Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	4	17,4%
Casi nada de acuerdo	5	31,3%	3	18,8%	1	14,3%	2	28,6%	6	26,1%	5	21,7%
Poco de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	2	8,7%
Algo de acuerdo	3	18,8%	7	43,8%	3	42,9%	3	42,9%	6	26,1%	10	43,5%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Totalmente de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

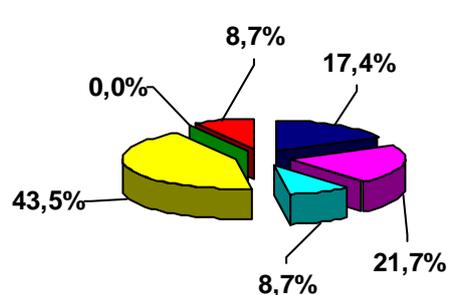


Tabla y Gráficos del Ítem III.38: Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes

Hay división de opiniones con respecto a la afirmación, un 43,4% en octubre y un 52,2% en junio están de acuerdo con la afirmación, aunque sea algo; siendo la opciones más elegidas estar *“algo y casi nada de acuerdo”*. No es elevado el porcentaje de alumnos/as que se consideran los mejores de la clase cuando practican deporte, sólo un 8,7% en junio de los encuestados han manifestado estar *“totalmente o bastante de acuerdo”*. En cambio, es bastante mayor el porcentaje de alumnos que están en desacuerdo con la afirmación (no se sienten los mejores de la clase), un 17,40% están en total desacuerdo y un 21,70% *“bastante de acuerdo”*, valores muy similares a los de octubre.

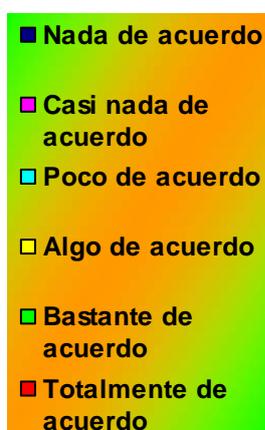
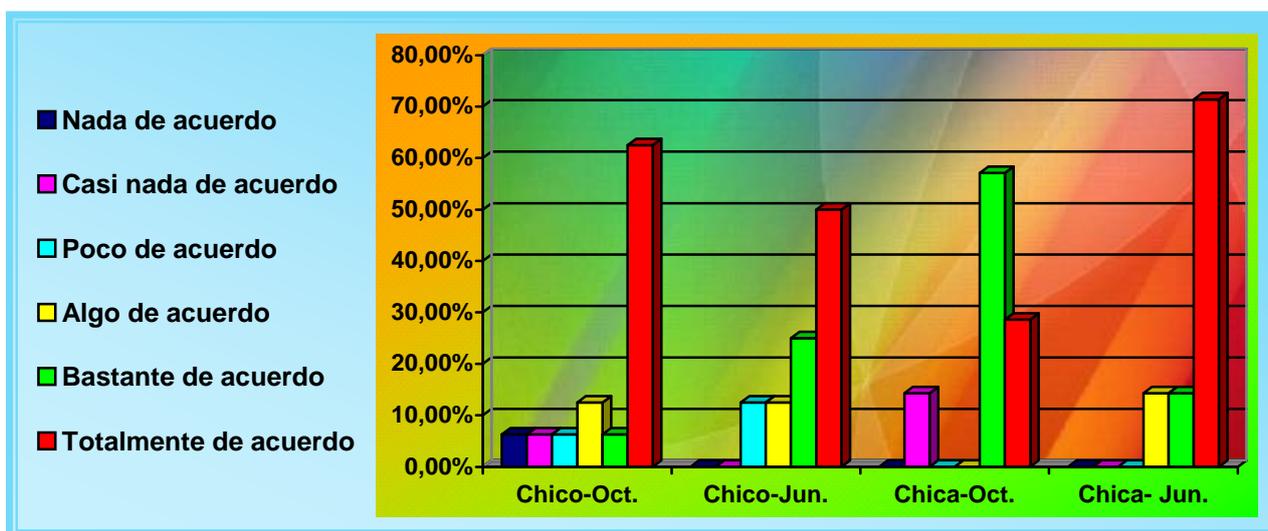
Un análisis más en profundidad de nuestros datos, parece indicar que los chicos consiguen un mejor ajuste de la realidad en cuanto a su competencia motriz; así aquellos que estaban *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación considerándose los mejores de la clase descienden de un 18,8% en octubre a un 6,3% en junio, y por el contrario aquellos que se consideraban en octubre de los peores de la clase manifestando estar *“nada o casi nada de acuerdo”* que suman un 50,1% en junio, piensan de la misma manera un 37,6%.

Las chicas se comportan de manera diferente, aquellas que se consideran las mejores de la clase en octubre lo siguen manifestando igual en junio, y por el contrario aumenta el porcentaje de chicas que se considera inferiores, pasando de 28,6% las que manifiestan estar *“nada”* o *“casi nada de acuerdo”* a un 42,9% en junio.

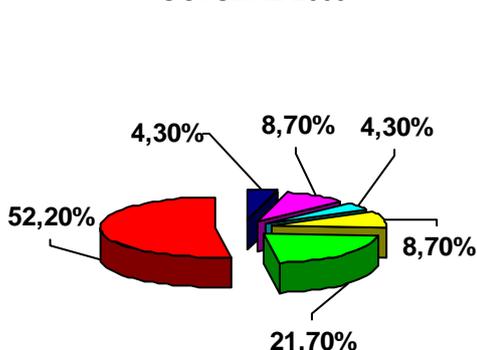
En nuestra investigación las niñas se sienten mejores que los niños, en cambio en una investigación realizada por Moreno, Cervelló y Moreno (2008) en la que pretenden comprobar los efectos de la edad, el género y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico en estudiantes de 9 a 23 años, comprobaron que son los varones los que presentan una mayor autoestima, imagen corporal y también perciben una mayor competencia que las chicas, estas diferencias son significativas. También con los datos de otra investigación realizada por Alvariñas, Fernández. y López (2009) en las que son las alumnas las que responden también al ítem *no se me da bien*, que podemos relacionar con la peor percepción de competencia que éstas tienen.

Ítem III.39: Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	2	8,7%
Algo de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	1	6,3%	4	25,0%	4	57,1%	1	14,3%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	8	50,0%	2	28,6%	5	71,4%	12	52,2%	13	56,5%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

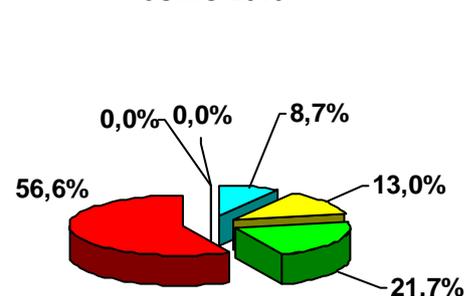


Tabla y Gráficos del Ítem III.39: Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea

En general el alumnado se siente muy bien cuando se realiza la clase de Educación Física, independientemente del contenido que se está impartiendo, pero incluso aquel alumnado que en octubre manifestaba estar *“nada o casi nada”* de acuerdo con la afirmación (13,0%) en junio deja de pensar de esta forma. La opción más elegida es estar *“totalmente de acuerdo”* opinando así más del 50% del alumnado en octubre y en junio.

Las chicas manifiestan incluso más que los chicos estar de acuerdo con la afirmación, las que manifiestan estar *“totalmente o bastante de acuerdo”* con la afirmación suman un 85,7% tanto en octubre como en junio, mientras que los chicos piensan así un 68,8% en octubre y un 75,0% en junio.

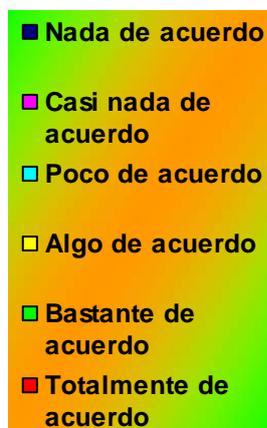
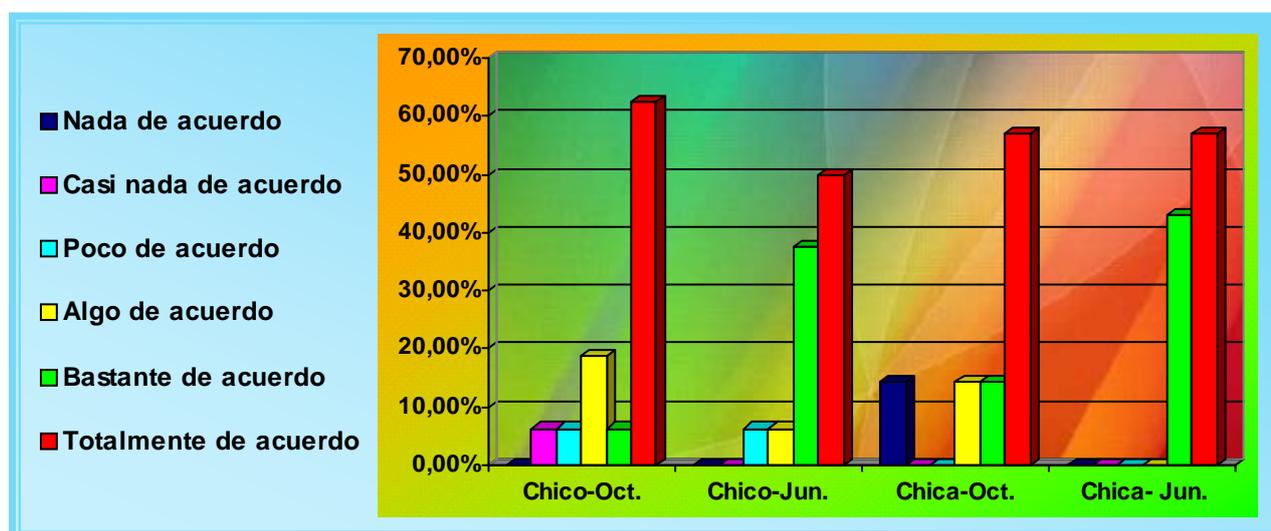
En el grupo que más diferencias se aprecia de octubre a junio con respecto a una percepción positiva de estar a gusto cuando se realiza la clase es en las niñas, no habiendo ninguna chica en junio que se muestre en desacuerdo. No hay diferencias significativas ni por género, ni en los datos de junio y octubre tomados de forma global, en el test de Chi-cuadrado.

Nuestra interpretación para este ítem es que al alumnado les gusta la Educación Física, sin importarles demasiado el contenido.

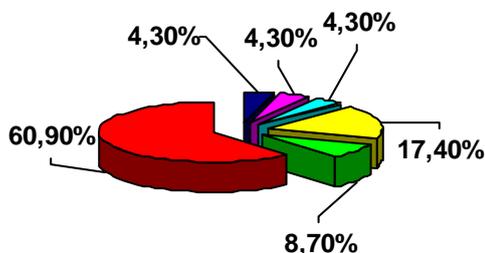
Los datos de nuestro estudio revelan un porcentaje inferior de alumnos que no se sienten bien en la clase de Educación Física con los datos de otra investigación realizada por Ruiz (2010), el cual afirma que llama la atención que un 20% del alumnado declare no sentirse felices en la materia y, por lo tanto, no la encuentran atractiva ni les ofrece nada vitalmente valioso. Continúa afirmando que aquellos alumnos que no se sienten a gusto con la clase de Educación Física porque son incapaces de mostrar dominio y competencia en ella y además tienen que mostrarse ante los demás compañeros capaz de llevar a cabo las tareas de clase, pudiendo ser objeto de mofas y rechazo no es extraño que terminen manifestando esa insatisfacción poniendo algún tipo de excusas, expresiones que en muchos casos se corresponden con alumnos y alumnas que presentan dificultades para llevar el ritmo de la clase, para moverse de forma coordinada y responder a los requerimientos de sus profesores en el gimnasio o en el campo de deportes.

Ítem III.40: Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos de bien las actividades

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	1	6,3%	6	37,5%	1	14,3%	3	42,9%	2	8,7%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	8	50,0%	4	57,1%	4	57,1%	14	60,9%	12	52,2%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

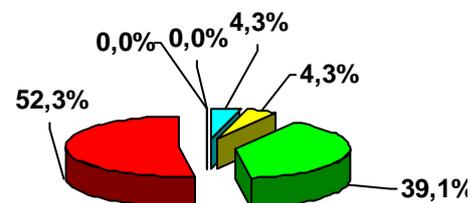


Tabla y Gráficos del Ítem III.40: Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos de bien las actividades

Como podemos observar en tabla y en el gráfico de barras de este ítem, la mayoría del alumnado está de acuerdo con esta afirmación, mucho más en junio, así suman un 91,3% el alumnado que opina estar *“totalmente”* o *“bastante de acuerdo”* con la afirmación. En junio menos del 5% del alumnado muestran su desacuerdo, aunque sea algo. Por el análisis de los datos consideramos que esta opinión de dar cada uno lo mejor de sí mismo, se acrecienta considerablemente a lo largo del curso.

Las chicas comparten esta afirmación más que los chicos, el 100% de las chicas opina estar *“totalmente o bastante de acuerdo”* frente al 71,4% de los chicos que opinan de la misma forma. No hay diferencias significativas ni por género, ni en los datos de junio y octubre tomados de forma global, en el test de Chi-cuadrado.

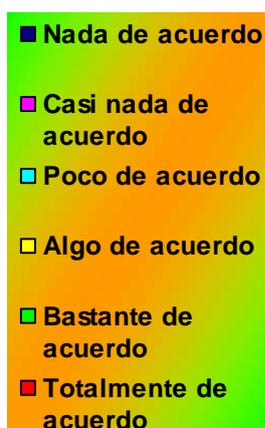
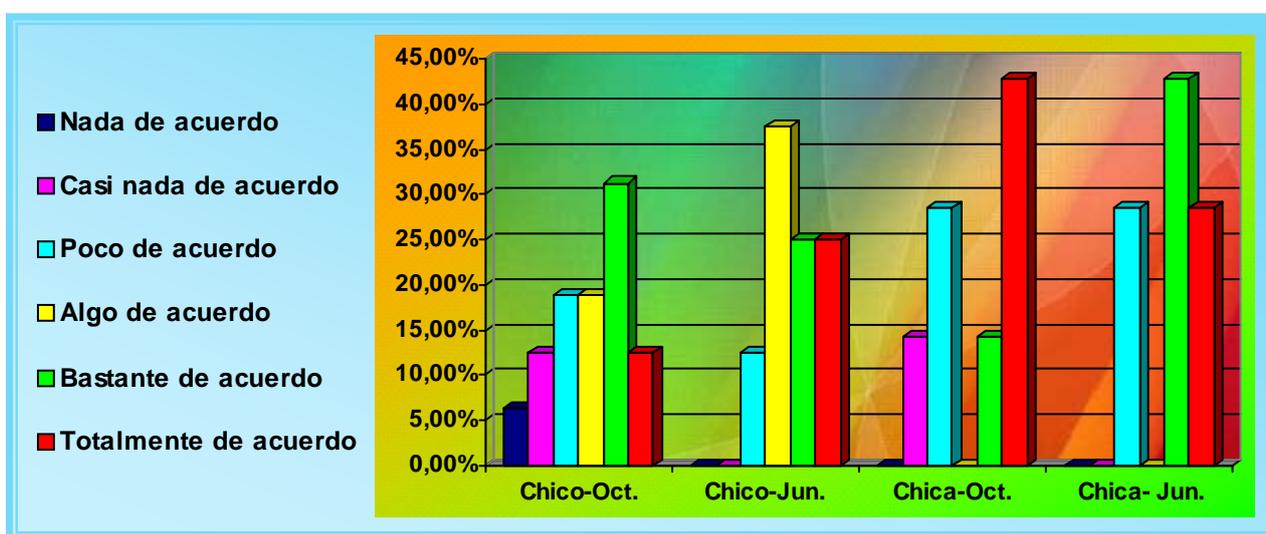
Estudios recientes han demostrado que existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal, favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000). Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, también se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1993).

La aptitud percibida se refiere a cómo un individuo compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo (Lintunen, 1987, citado por Piéron, 1998). Esta estimación gira alrededor de las habilidades y calidades de logro en las pruebas motoras, que evidentemente no será elevada si no se ha practicado lo suficiente.

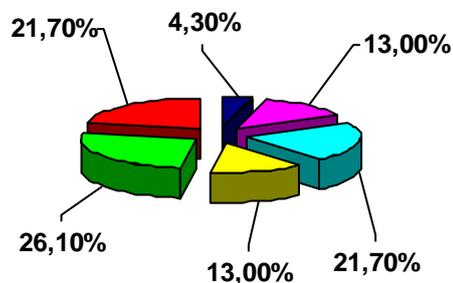
Así mismo, de acuerdo con Sonstroem (1978), citado por Torre (1998) *“el sujeto que percibe un buen nivel de habilidad motriz será el que presente actitudes más positivas hacia el ejercicio físico, lo cual repercutirá en el grado de involucración en sus comportamientos”*. La autoestima física, consecuencia 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.

Ítem III.41: Me siento valorado/a por mis compañeros/as en Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	2	28,6%	2	28,6%	5	21,7%	4	17,4%
Algo de acuerdo	3	18,8%	6	37,5%	0	,0%	0	,0%	3	13,0%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	4	25,0%	1	14,3%	3	42,9%	6	26,1%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	3	42,9%	2	28,6%	5	21,7%	6	26,1%
Totales	16	100%	16	100%	7	100%	7	100%	23	100%	23	100%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

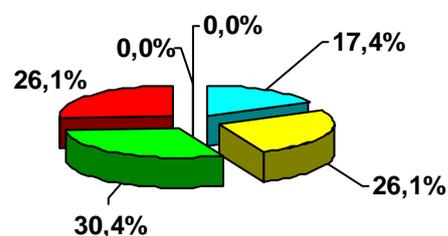


Tabla y Gráficos del Ítem III.41 Me siento valorado/a por mis compañeros/as en Educación Física

Si analizamos la tabla y gráficos de este ítem comprobamos que una vez realizado el Programa de intervención, tanto chicas como chicos obtienen mejores resultados que antes de realizar dicho Programa, ya que los porcentajes de “*bastante y totalmente de acuerdo*” son los más destacados, por tanto la mayoría se siente más valorado por sus compañeros/as en Educación Física.

Al inicio del Programa algunos alumnos y alumnas se sentían poco o nada valorados por el resto de sus compañeros/as, con porcentajes que encontramos entre el 4% y el 14%, posteriormente estos porcentajes han bajado al 0% y han aumentado el número de alumnos/as que se siente más valorado por sus compañeros/as en Educación Física, pues hay porcentajes que han duplicado o triplicado su porcentaje inicial en octubre en relación a junio.

Si comparamos chicos y chicas los valores son similares, destacamos el valor de “*algo de acuerdo*” que los chicos han duplicado su porcentaje tras realizar el Programa de Intervención (18,8% a 37,5%), el valor “*bastante de acuerdo*” que las chicas lo han triplicado acabado el Programa (14,3% a 42,9%) y el valor “*totalmente de acuerdo*” que los chicos lo han duplicado (12,5% a 25%) y las chicas han bajado (del 42% al 28%).

Griffith y Keogh (1982), planteaban la teoría de la “*confianza motriz*”, en la cual se considera que la relación existente entre la confianza en la propias posibilidades motrices y el autoconcepto de individuo, pueden llevar al niño a un fracaso motor continuado, producto de un empleo de menor esfuerzo en sus aprendizajes dado que se siente poco motivado. Como resultado habrá una falta de concentración, distracción, olvido, aislamiento subestima e incluso agresividad.

Ruiz Pérez (1995) por su parte comenta que, las prácticas docentes son un núcleo de relaciones psicosociales en las que las expectativas de profesores y alumnos entran en relación pudiendo llevar a resultados nada deseados.

Franyuti (2010) considera que “*para poder motivar al alumno es preciso que el profesor conozca en primera instancia sus necesidades. El ser humano tiene la necesidad de crecer, de avanzar y de progresar; necesidad de movimiento, de diversión, de juego, de descubrimiento, de ensayo, de experimentación y de superación; necesidad de vencer obstáculos, de vencer*

miedos, necesidad de producción y superación personal. Por último, necesidad de compararse con otros, de imitar a otros y de competir con otros”.

Estamos convencidos de que en la clase de Educación Física el profesorado deberá despertar el deseo de aprender, creando las condiciones necesarias mediante un clima de confianza que responda a las necesidades de relación, las cuales según Osterrieth (1982) son aquellas en las que el niño ha de sentirse seguro y confiado para lograr reconocimiento y sentirse valorado por sus semejantes.

Partiendo de la idea que cada conocimiento felizmente vivido será un conocimiento aprendido, el docente deberá ser capaz de implementar un aprendizaje en el que el niño goce cada momento de la clase. Este artículo plantea seguir una progresión en la acción pedagógica marcando directrices para conseguir tal efecto.

Ítem III.42: Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar el medio ambiente

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	12	75,0%	11	68,8%	5	71,4%	6	85,7%	17	73,9%	17	73,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

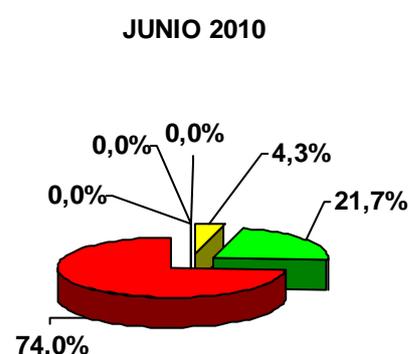
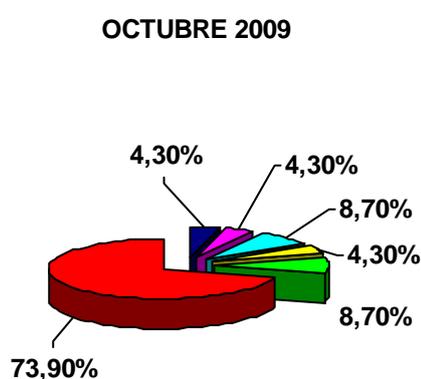
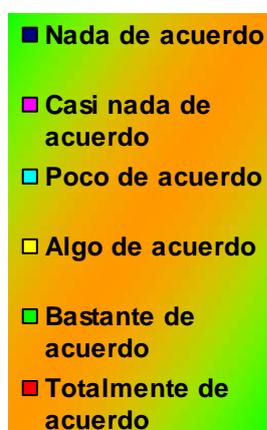
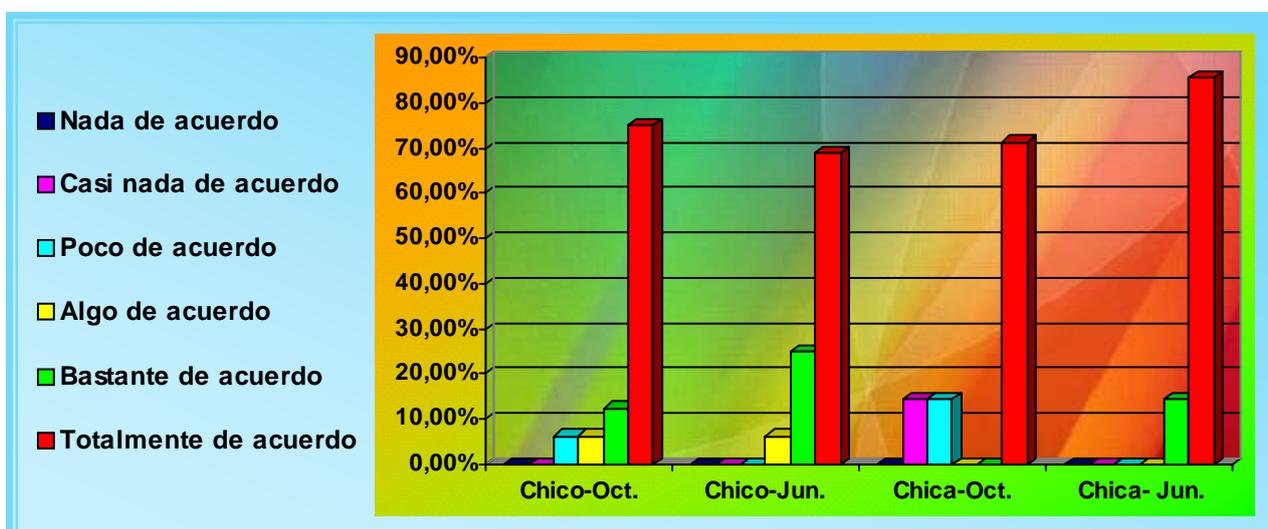


Tabla y Gráficos del Ítem III.42: Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar el medio ambiente

Al analizar los datos de la tabla y gráficos de este ítem comprobamos que el alumnado que ha participado en este estudio se siente bien cuando realiza actividades que ayudan a respetar el medio ambiente y comprobamos que una vez realizado el Programa de Intervención, tanto chicas como chicos obtienen valores o resultados similares antes y después de realizar dicho Programa, por tanto no hay gran diferencia tras realizarlo.

Al inicio del Programa la mayoría se sentía bien cuando realizaba actividades que ayudan a respetar el medio ambiente, ya que los valores Nada y Casi nada de acuerdo apenas tienen valor, una vez llevado a cabo el Programa, los valores *“bastante y totalmente de acuerdo”* han crecido ligeramente pero son más elevados que en octubre.

Si comparamos chicos y chicas los valores son similares, el valor *“totalmente de acuerdo”* es el más alto con porcentajes que oscilan entre el 68% y 85%. Destacamos el gráfico de los chicos antes y después de realizar el Programa, pues el valor *“totalmente de acuerdo”* han bajado del 75% al 68%, pero sí ha aumentado el porcentaje de chicos que está *“bastante de acuerdo”* con que se siente bien cuando realiza actividades que respetan el medio ambiente duplicando su valor (del 12,5% al 25%). Las chicas por su parte, han elevado el porcentaje de Totalmente de acuerdo del 71% al 85% y los valores *“casi nada y poco de acuerdo”* han bajado su porcentaje a 0% una vez realizado el Programa de Intervención.

Arribas Cubero y Santos Pastor (1996:147), señalan que *“cualquier intervención educativa debe dirigirse no sólo a dar a conocer las actividades que pueden hacerse en el medio natural, sino que, como prioridad, es necesario despertar en el alumnado el interés por cuidarlo y conservarlo a través de su sensibilización y de su vivencia directa con él”*. Para ello será necesario utilizarlo no sólo como escenario de aprendizaje, sino que también deberá canalizar un conocimiento del mismo a partir de una interpretación de la realidad que permita relacionar sus elementos y contribuya al desarrollo de su autonomía personal, así como a la asunción de los valores sociales y relacionales de los que se impregna. De esta manera dice Narganes (2005: 344) *“cualquier aproximación al medio natural exige la implicación de los distintos ámbitos del conocimiento y de la experiencia, a través de un tratamiento globalizador y un acercamiento vivenciado, lo cual significa convertirlo en un espacio educativo y trasladar la clase al entorno natural”*.

IV.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV.- RESPETO A LAS PERSONAS, A LAS INSTALACIONES

Ítem IV.43: Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	4	25,0%	1	14,3%	2	28,6%	7	30,4%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	9	56,3%	5	71,4%	4	57,1%	12	52,2%	13	56,5%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

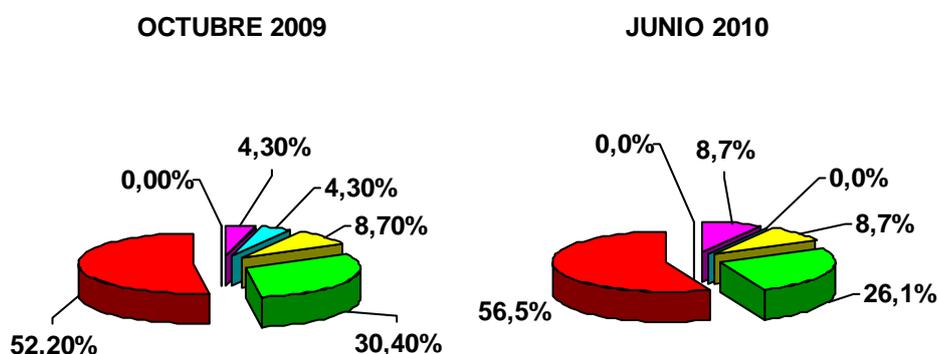
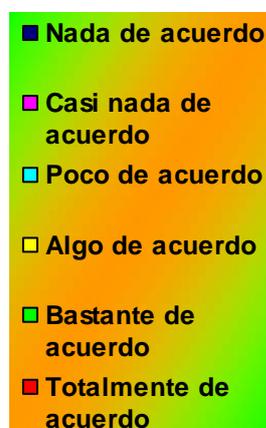
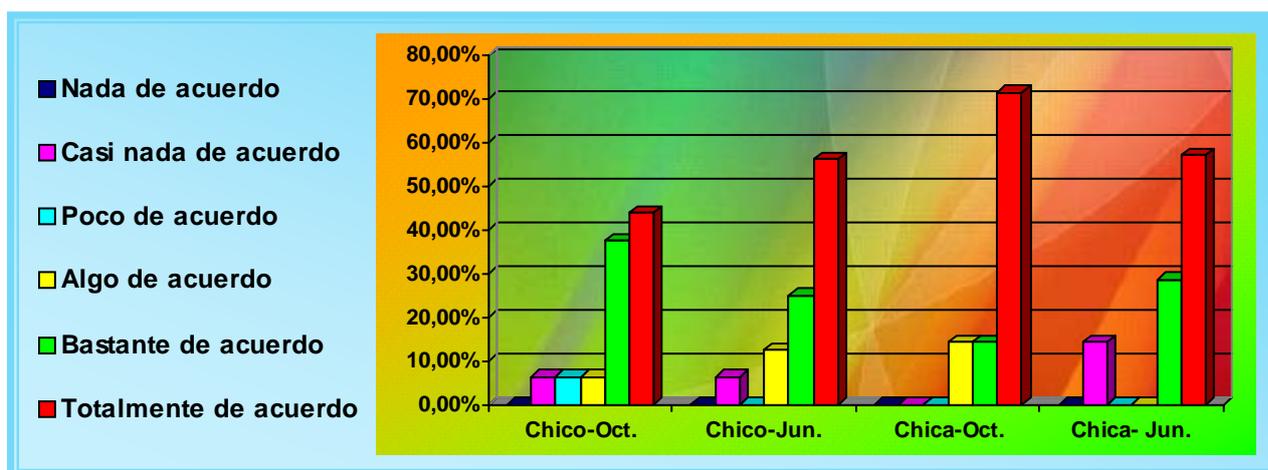


Tabla y Gráficos del Ítem IV.43: Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.

En la valoración del mes de octubre, la mayoría del alumnado cuidaba el material y las instalaciones deportivas como podemos comprobar observando que los valores “*bastante y totalmente de acuerdo*” son los más elevados, con porcentajes que oscilan entre el 14% y el 71%.

Al comparar chicos y chicas los valores varían, de tal forma que destacamos que al inicio del Programa el 37,5% de los chicos estaba “*bastante de acuerdo*” en que cuidaba el material y las instalaciones deportivas y tras la Intervención el 25% compartía esta idea, pero repercutió positivamente pues del valor inicial de 43,8% de chicos que estaba “*totalmente de acuerdo*” con cuidar material e instalaciones aumentó este porcentaje al 56,3%. Por su parte, las chicas duplicaron el número que estaba “*bastante de acuerdo*” en cuidar el material e instalaciones antes de realizar el Programa y después de su Intervención (del 14,3% al 28,6%). Estas diferencias por género son significativas en la valoración del mes de junio, obteniéndose un valor en el test de Chi-cuadrado de 0,037.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,467(a)	3	,037
Razón de verosimilitudes	10,944	3	,012
Asociación lineal por lineal	,309	1	,578
N de casos válidos	23		

Del análisis en profundidad de los datos de la tabla y gráficos de este ítem, interpretamos que el alumnado que ha participado en este estudio cuida bastante el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones y comprobamos que una vez realizado el Programa de Intervención, los resultados han variado ligeramente.

Destacamos por su originalidad las ideas del Plan de convivencia del C.P. Julián Marías de Madrid, en el que incluye:

Tareas preventivas:

- Mantener entre todos/as las instalaciones en buen estado.
- Expresar nuestro gusto y satisfacción cuando vemos algo cuidado.

Normas de conducta:

- El cuidado de las instalaciones y del conjunto del edificio escolar.

Consecuencias y/o sanciones:

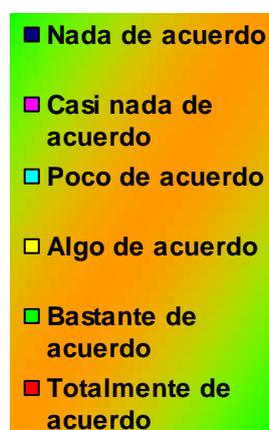
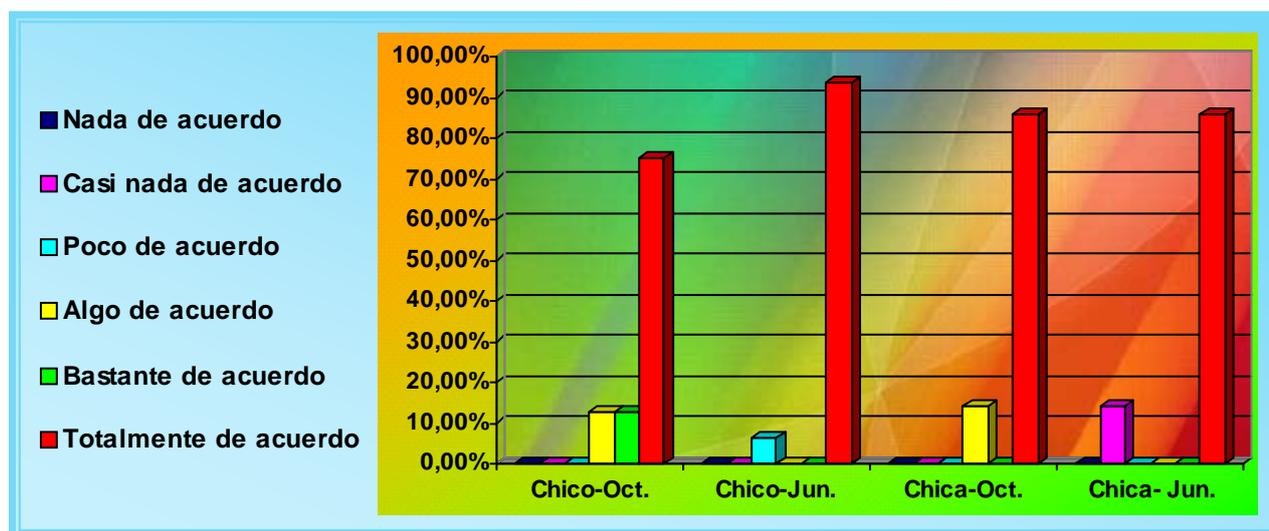
- Si no hay intencionalidad, se le recuerda la norma.
- Limpiar lo ensuciado.
- Arreglar lo deteriorado.
- Trabajo social comunitario: recoge y/o limpia más que lo suyo.

Nos parece también de gran interés reflejar aquí la investigación de Núñez, Corrales y Sánchez (2005) que con la denominación de “*Ecocentros: Una experiencia de investigación y compromiso por una educación para la sostenibilidad*” han venido realizando desde 2001, y cuyos resultados les llevan a presentar a la comunidad científica una investigación que puede tener una aplicación útil de cara a lograr una integración de la educación ambiental en los centros educativos, y contribuir con ello a los objetivos planteados desde la UNESCO para esta Década. Entre sus resultados destacamos:

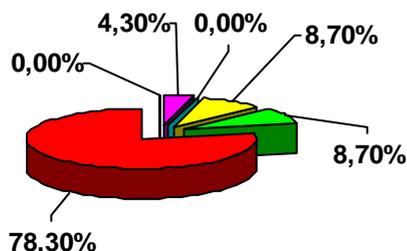
- La ambientalización del centro en lo relacionado con la gestión ambiental ha sido uno de los logros importantes del proyecto, avanzando en la integración de la educación ambiental en el currículo a nivel de aula. Creemos que debe ser éste último uno de los aspectos más apoyados en la formación destinada al profesorado, con la intención de que exista una coherencia en todos los sentidos entre los objetivos, los resultados y el proceso.
- La motivación del alumnado ha sido uno de los aspectos más destacados del proyecto; su participación activa y entusiasta en muchos casos por estos temas ha llevado consigo también la adquisición de hábitos y actitudes acordes a los compromisos asumidos en el proyecto.

Ítem IV.44: Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Totalmente de acuerdo	12	75,0%	15	93,8%	6	85,7%	6	85,7%	18	78,3%	21	91,3%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

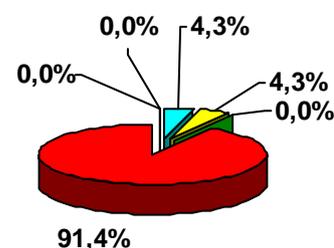


Tabla y Gráficos del Ítem IV.44: Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones

Como comprobamos por los datos de la tabla, la mayoría del alumnado ya cuidaba el ordenador, ya que los valores “*nada y casi nada de acuerdo*” apenas tienen porcentaje, una vez llevado a cabo el Programa, las opciones “*bastante y totalmente de acuerdo*” se elevan de manera apreciable.

Si comparamos chicos y chicas los valores son similares, siendo el valor de “*totalmente de acuerdo*” el más elevado con diferencia en ambos grupos con porcentajes que oscilan entre el 75% y el 93,8%. Destacamos el gráfico de los chicos antes y después de realizar el Programa, pues la opción “*totalmente de acuerdo*” ha subido del 75% al 93,8%. Las chicas presentan valores prácticamente iguales una vez llevado a cabo el Programa de Intervención siendo el 85,7% el porcentaje de chicas que está “*totalmente de acuerdo*” en que cuida el ordenador que le han facilitado para que esté siempre en buenas condiciones.

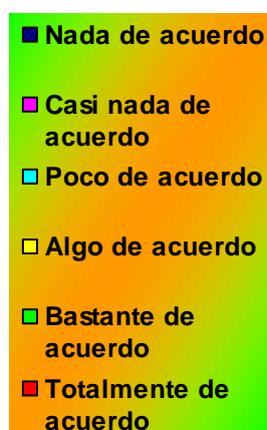
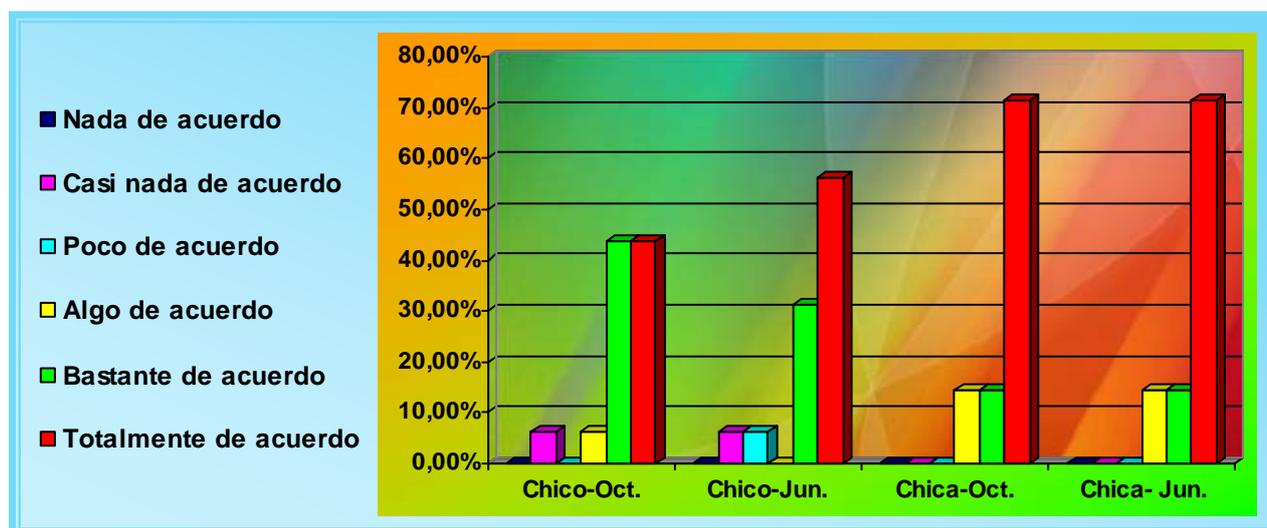
Interpretamos que el alumnado que ha participado en esta investigación cuida el ordenador que le han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones y comprobamos que una vez realizado el Programa de Intervención, tanto chicas como chicos obtienen valores superiores después de realizar dicho Programa.

Resaltamos el documento que sobre el “*compromiso digital*” plantea la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que ha elaborado una guía con recomendaciones sobre el buen uso y cuidado de los ordenadores.

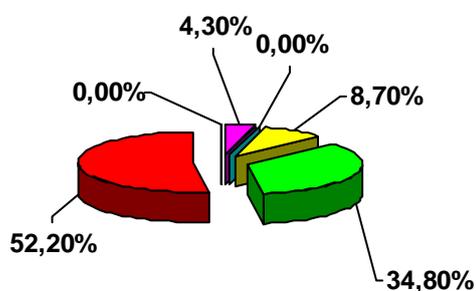
- Al recibir el material, los padres y madres suscriben el denominado “*compromiso digital*”, con el que asumen el deber de custodia, cuidado y mantenimiento en buenas condiciones de uso del ordenador. Todo este material ha sido presentado a las asociaciones de padres y madres de la escuela pública y de los centros concertados.
- El reparto de los ordenadores entre los estudiantes se produce una vez que se ha completado el proceso de formación del profesorado. Los maestros que imparten clases en 5º y 6º de Primaria de los centros públicos recibieron en octubre de 2008 este material para dedicar todo el primer trimestre a formación.
- La Consejería de Educación, además, ha establecido un marco de colaboración estable con los titulares de los centros concertados para el desarrollo del programa. Todo el alumnado de estos centros recibirá, en igualdad de condiciones, un ordenador portátil.

Ítem IV.45: Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	5	31,3%	1	14,3%	1	14,3%	8	34,8%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	9	56,3%	5	71,4%	5	71,4%	12	52,2%	14	60,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

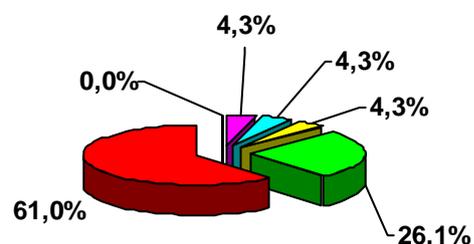


Tabla y Gráficos del Ítem IV.45: Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF

Al inicio del Programa la mayoría del alumnado ya utilizaba correctamente el material de Educación Física como podemos comprobar observando que los valores *“bastante y totalmente de acuerdo”* son los más elevados.

Al comparar chicos y chicas los valores varían, de tal forma que destacamos que en los datos de octubre el 43,8% de los chicos estaba *“totalmente de acuerdo”* en utilizar el material de la forma propuesta por la profesora en las actividades de Educación Física y tras la Intervención aumentó al 56,3%. En relación a las chicas los valores son prácticamente iguales al inicio y al final de realizar el Programa de Intervención con un 14’3% de chicas que están *“bastante de acuerdo”* y un 71,4% que están *“totalmente de acuerdo”* que utilizan el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de Educación Física.

Encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado en los datos globales en la segunda medición en junio, obteniéndose un valor en el test de Chi-cuadrado de 0,001.

Nuestra interpretación para este ítem es que el alumnado que ha participado en esta investigación utiliza adecuadamente el material para las clases de Educación Física.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,243(a)	6	,001
Razón de verosimilitudes	8,639	6	,195
Asociación lineal por lineal	8,235	1	,004
N de casos válidos	23		

Los espacios habituales de uso en Educación Física son el vestuario, el gimnasio, el almacén de los materiales, etc. Consideramos de gran interés que al se le muestre todo el material relacionado con la práctica de actividad física, señalando los usos más frecuentes y útiles para el desarrollo de su salud y calidad de vida. No olvidemos que lo que pretendemos conseguir es la integración, la cohesión del alumnado y el desarrollo de las capacidades afectivas con el profesor de Educación Física, de tal manera que se garantice un clima

Chavero (2008), en A.D.E.N.U. indica que desde la asignatura de Educación Física al igual que desde el resto de materias, además de buscar los objetivos específicos y propios de cada una de ellas, se debe contribuir a la formación integral del alumnado, buscando que estos se conviertan en mejores personas y mejores ciudadanos los cuales, podrán contribuir en un futuro en la creación de una sociedad mejor.

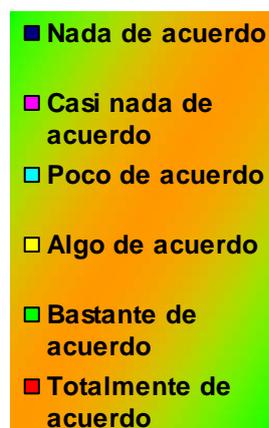
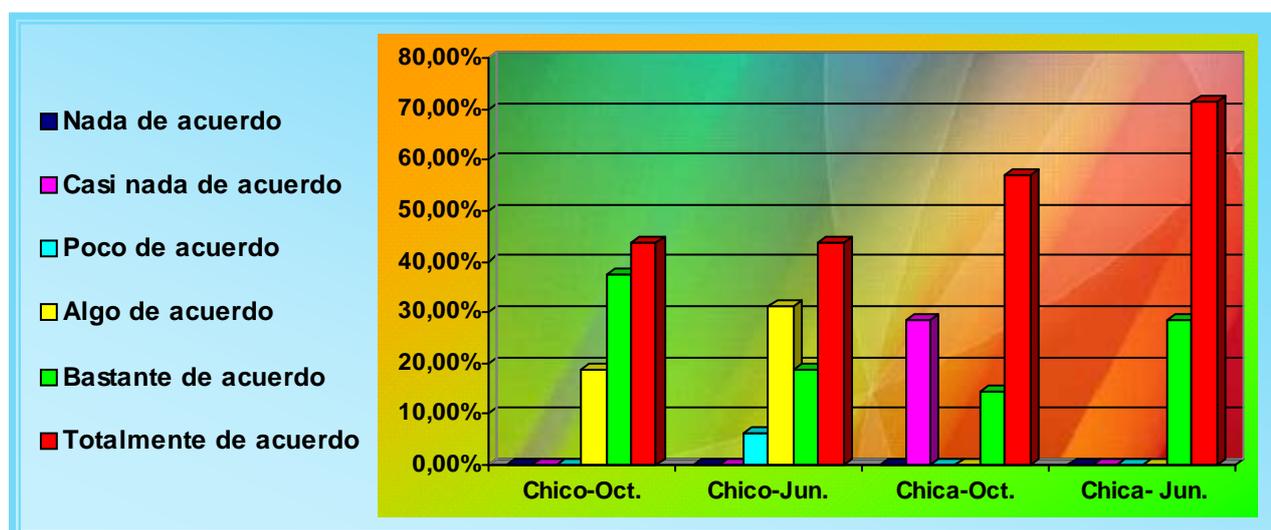
Para esta formación integral de la que hacemos mención existen diferentes vías, aspectos, métodos, elementos transversales, competencias,..., que se deben ir trabajando día a día, a lo largo de los cursos. Un aspecto clave para la citada finalidad, son las normas, generales o como en este caso, específicas del departamento.

Muchos alumnos carecen del sentido de respeto a las normas, ya que están acostumbrados a hacer lo que les place, sin ningún tipo de restricción. Por eso, es importante que desde temprana edad se les haga consciente de la importancia de las reglas, de las normas, de su constitución y respeto.

En concreto, en el ámbito de la actividad física y el deporte son muy importante las reglas y el respeto a las mismas, algo que sin duda educa y forma a todo aquel que se asocia a dicho ámbito. Pero además de ello, es importante la existencia de unas normas de departamento, de clase, que desde el principio de curso aprendan a respetar. Normas que favorezcan la organización, normas de conducta, de utilización de material, de las instalaciones,... a través de las cuales, les hagamos conscientes de su importancia y de su necesidad, ya que al contrario de lo que pueden llegar a pensar, no están orientadas a privarles de su libertad, sino a un mejor funcionamiento de las clases, mayor aprovechamiento de las instalaciones y material y en definitiva, a una mejor convivencia y respeto mutuo.

Ítem IV.46: Pido perdón cuando me equivoco

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	2	28,6%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	5	31,3%	0	,0%	0	,0%	3	13,0%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	3	18,8%	1	14,3%	2	28,6%	7	30,4%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	7	43,8%	4	57,1%	5	71,4%	11	47,8%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009

JUNIO 2010

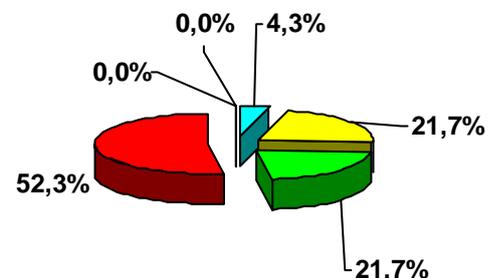
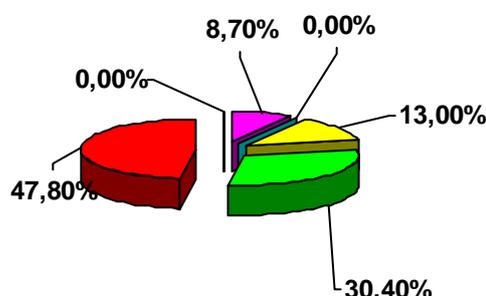


Tabla y Gráficos del Ítem IV 46: Pido perdón cuando me equivoco

La opción de respuesta más elegida tanto en chicos como en chicas es *“totalmente de acuerdo”*. Cuando comparamos por fechas vemos que los chicos eligen esta respuesta en un 43,8% en las dos ocasiones mientras que en las chicas en octubre responden con 57,1% aumentando el porcentaje en junio con un 71,4%. A continuación, la respuesta elegida en segundo lugar en el mes de octubre es *“bastante de acuerdo”* en los chicos con un 37,5% y en las chicas en la misma fecha es *“casi nada de acuerdo”* con un 28,6%. Esta situación cambia en octubre puesto que la segunda respuesta elegida por los chicos es *“algo de acuerdo”* con un 31,3% mientras que las chicas eligen *“bastante de acuerdo”* con un 28,6%.

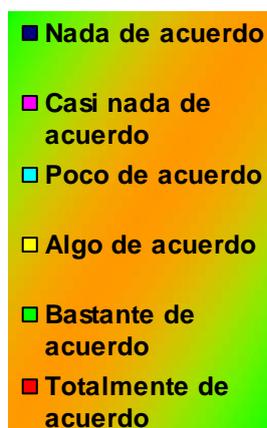
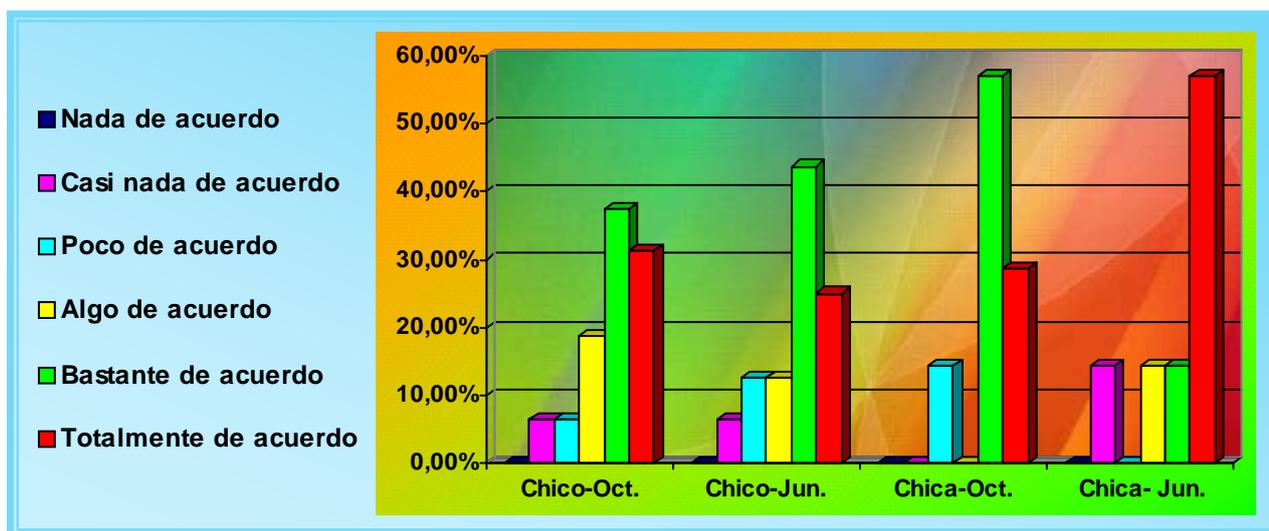
A la vista de los datos podemos ver que los chicos pedían perdón cuando se equivocaban pero esto cambia cuando se les vuelve a preguntar y aunque eligen las opciones positivas la mayoría, la actitud de algunos chicos cambia con el paso del tiempo y después de aplicar el plan de intervención. Con las chicas ocurre algo parecido, al principio piden perdón cuando se equivocan pero la segunda vez que se les pregunta algunas chicas admiten que tienen una actitud diferente y no piden perdón.

Si los chicos y chicas conocen los efectos que tiene el pedir perdón puede que tengan más en cuenta esta posibilidad y tomen una actitud más favorable hacia ello. En la web kidshealth da unas pequeñas indicaciones sobre los efectos que produce el pedir perdón tanto para ellos como para los demás:

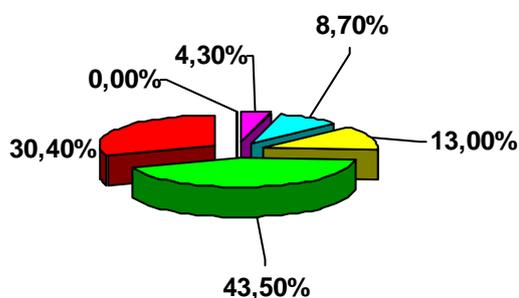
Cuando le pides perdón a alguien -y lo haces sinceramente- significa que te has detenido a pensar en cómo puede haberse sentido esa persona por algo que tú has dicho o hecho. Cuando te detienes a pensar en los sentimientos de otra persona, empieza a saberte mal tu comportamiento. Y, si has hecho algo que sabías que estaba mal, es posible que hasta te avergüences de ello.

Ítem IV.47: Tomo en serio las opiniones de los/las demás

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	2	8,7%
Poco de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Algo de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	3	13,0%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	7	43,8%	4	57,1%	1	14,3%	10	43,5%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	4	25,0%	2	28,6%	4	57,1%	7	30,4%	8	34,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

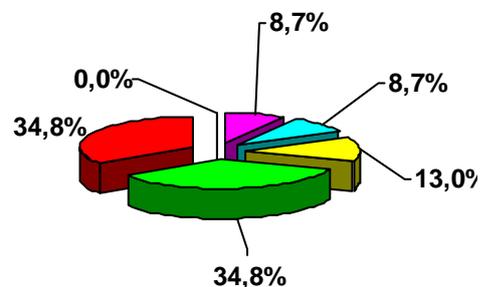


Tabla y Gráficos del Ítem IV 47: Tomo en serio las opiniones de los/las demás

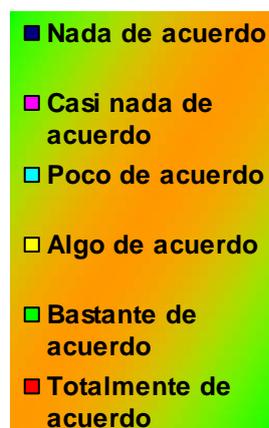
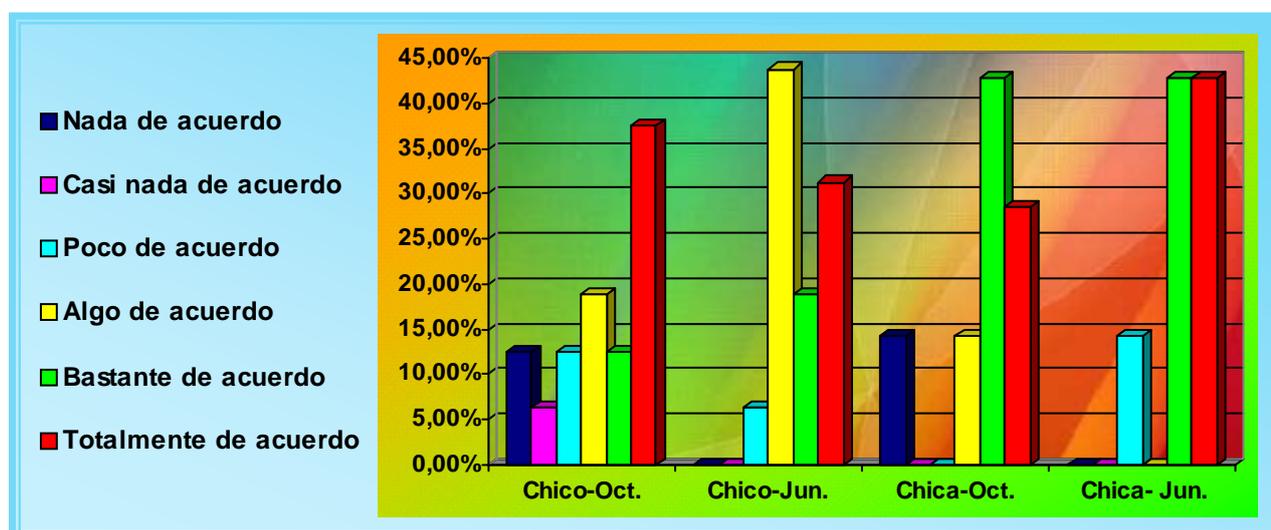
Observando los datos que aparecen en las gráficas vemos que los chicos, las dos veces que se les pregunta, tienen como respuesta mayoritaria “*bastante de acuerdo*” con un 37,5% en octubre y un 43,8% en junio. Su segunda opción de respuesta en ambos casos es “*totalmente de acuerdo*” con valores del 31,3% en octubre y del 25% en junio.

En las chicas ocurre algo parecido, la respuesta más elegida en octubre es “*bastante de acuerdo*” con un 57,1% mientras que en junio la respuesta más elegida es “*totalmente de acuerdo*” el mismo porcentaje de respuestas. Aunque la mayoría de las respuestas se encuentran dentro del rango positivo de respuestas (“*algo, bastante y totalmente de acuerdo*”) hay chicos y chicas que en las dos ocasiones tienen respuestas de tipo negativo, con unos valores que rondan el 7% en los chicos y el 15% en las chicas.

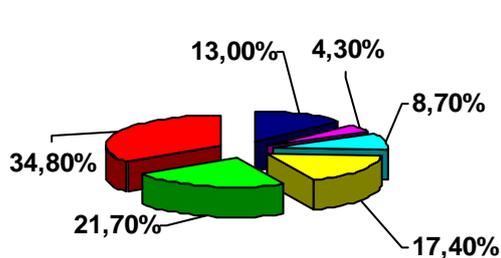
Por tanto, podemos interpretar que las chicas tienen más en cuenta lo que piensan los demás sobre ellas que los chicos, aunque estos últimos no se diferencian mucho de ellas. Puede ser que los chicos y chicas que no tienen en cuenta las opiniones de los demás tengan una actitud más asertiva o por el contrario sean más irrespetuosos con los demás y no hagan caso de consejos que se le proporcionan. También habría que tener en cuenta que tipo de opiniones tienen más en cuenta si las positivas o las negativas para poder tener una visión más amplia.

Ítem IV.48: Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	2	8,7%	2	8,7%
Algo de acuerdo	3	18,8%	7	43,8%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%	7	30,4%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	3	42,9%	3	42,9%	5	21,7%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	5	31,3%	2	28,6%	3	42,9%	8	34,8%	8	34,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

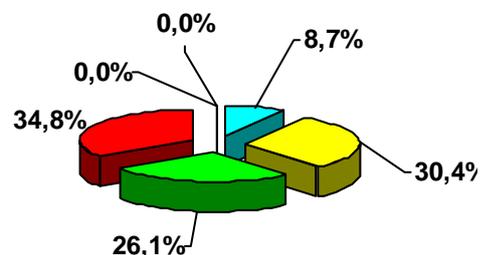


Tabla y Gráficos del Ítem IV 48: Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo

Los datos muestran que la respuesta mayoritariamente elegida por los chicos en octubre es “*totalmente de acuerdo*” con un 37,5%, seguida de “*algo de acuerdo*” con valores del 18,8%, y en tercer y cuarto lugar con el mismo porcentaje “*poco y bastante de acuerdo*” con un 12,5%. Observamos que todas las categorías han sido elegidas. En junio, las respuestas se localizan en el espectro “*totalmente – poco de acuerdo*” siendo en esta ocasión la respuesta más elegida “*algo de acuerdo*” (43,8%), en segundo lugar “*totalmente de acuerdo*” (31,3%) y en tercer lugar “*bastante de acuerdo*” (18,8%), vemos que las respuesta de tipo positivo son la mayoría con un total del 93,9%.

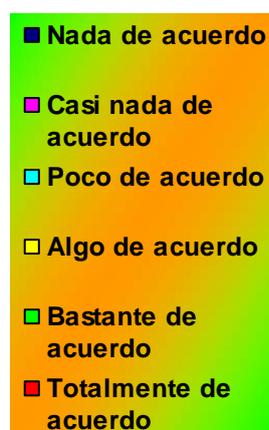
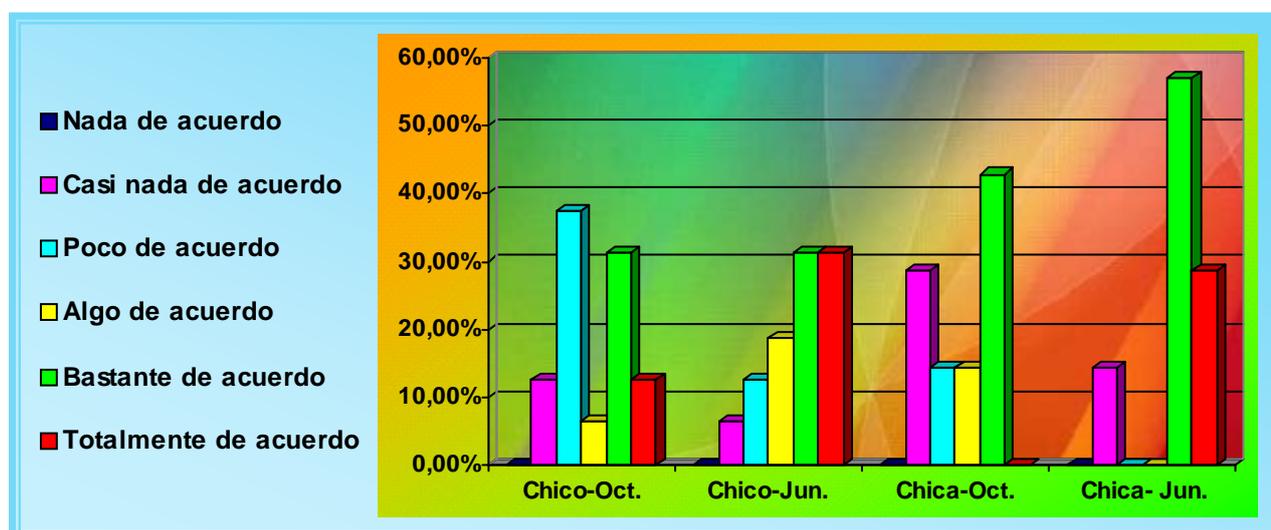
Cuando nos fijamos en las chicas la primera vez que se realiza el cuestionario la respuesta con mayor número de elecciones es “*bastante de acuerdo*” con un 42,9% seguida de “*totalmente de acuerdo*” (28,6%) pero hay que tener en cuenta que el resto de respuesta se centra en la opción “*nada de acuerdo*” con un 14,3%. En junio la mayoría de las respuestas se centran en las opciones “*totalmente y bastante de acuerdo*” con un 42,9% en ambos casos. La opción “*poco de acuerdo*” es elegida en un 14,3% de los casos.

Al comparar el global de las respuestas por fechas vemos que en la segunda ocasión los valores positivos “*totalmente, bastante y algo de acuerdo*” superan con un 91,3% a los valores registrados en las mismas opciones en el mes de octubre (73,9%).

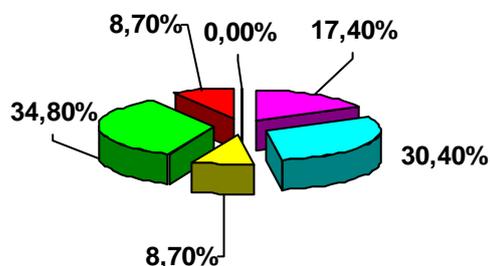
Por tanto, interpretamos que tanto chicos como chicas aceptan las decisiones que se toman por mayoría, aunque no estén de acuerdo pero antes de la propuesta de intervención, había mayores discrepancias que en el mes de junio, después de la intervención realizada.

Ítem IV.49: Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	2	8,7%
Poco de acuerdo	6	37,5%	2	12,5%	1	14,3%	0	,0%	7	30,4%	2	8,7%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	3	42,9%	4	57,1%	8	34,8%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	2	12,5%	5	31,3%	0	,0%	2	28,6%	2	8,7%	7	30,4%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

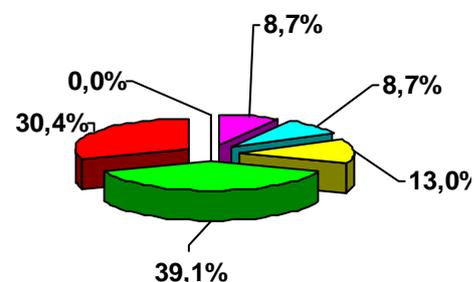


Tabla y Gráficos del Ítem IV 49: Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual

Observando los datos que ofrecen los gráficos podemos ver que los chicos en el mes de octubre eligen como primera opción de respuesta “*poco de acuerdo*” con un 37,5%, seguida de “*bastante de acuerdo*” (31,3%) y como tercer opción más elegida tenemos “*totalmente de acuerdo*” (12,5%). En el mes de junio las respuestas mayoritariamente elegidas son, con los mismo valores “*totalmente y bastante de acuerdo*” con un 31,3% en ambos casos, seguida de la opción “*algo de acuerdo*” (18,8%).

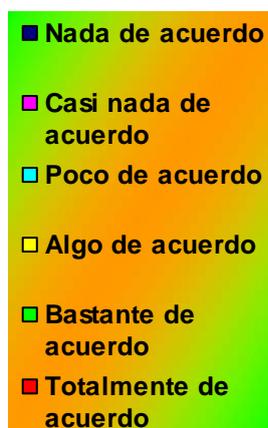
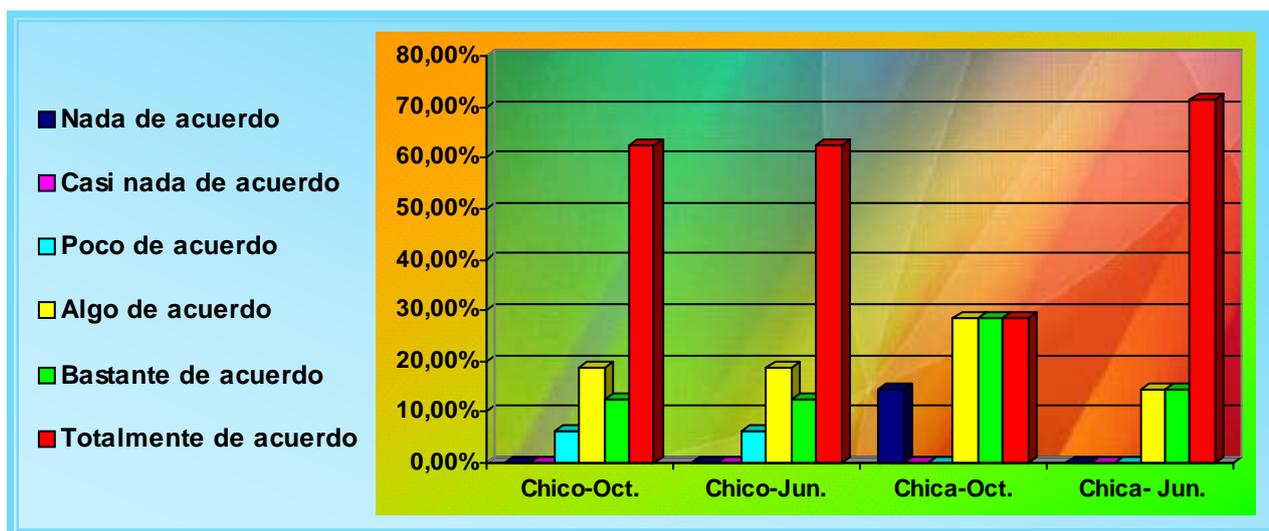
Las chicas en octubre se colocan en los valores intermedios siendo la respuesta más elegida “*bastante de acuerdo*” con un 42,9%, en segundo lugar eligen “*casi nada de acuerdo*” (28,6%) y con valores idénticos “*algo y poco de acuerdo*” (14,3%). En junio, aumenta los valores de “*bastante de acuerdo*” con un 57,1%, la siguiente opción es “*totalmente de acuerdo*” (28,6%) y última opción elegida es “*casi nada de acuerdo*” con un 14,3%.

Comparando los meses de octubre y de junio a nivel general observamos primero los chicos y chicas elegían mayoritariamente las opciones intermedias con unos valores en el espectro “*bastante – poco de acuerdo*” un porcentaje del 73,9% contrastan con los datos obtenidos en el mes de junio en el que los datos se desplazan hacia las opciones positivas “*totalmente, bastante y algo de acuerdo*” con un porcentaje del 82,5%.

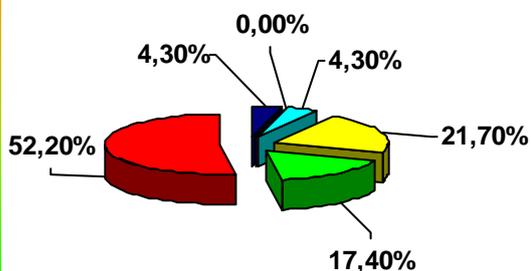
Vemos que tanto los chicos como las chicas han mejorado su actitud hacia un mayor respeto y valoración de los demás de forma positiva, repercutiendo en una mejor relación entre iguales y mejorando así el clima de convivencia.

Ítem IV.50: Hago caso a las propuestas de la profesora

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	5	21,7%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	3	13,0%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	10	62,5%	2	28,6%	5	71,4%	12	52,2%	15	65,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

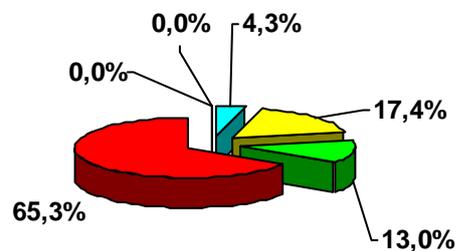


Tabla y Gráficos del Ítem IV 50: Hago caso a las propuestas de la profesora

Principalmente destacar que tanto en los chicos como en las chicas en las dos ocasiones que se le han pasado los cuestionarios la respuesta mayoritaria es *“totalmente de acuerdo”*. En esta ocasión podemos observar que los chicos tanto en octubre como en junio tienen idénticos valores en este orden: *“totalmente de acuerdo”* con un 62,5%, *“algo de acuerdo”* (18,8%) y *“bastante de acuerdo”* con un 12,5%.

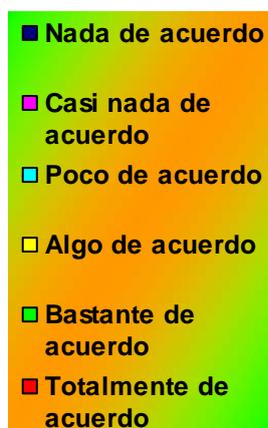
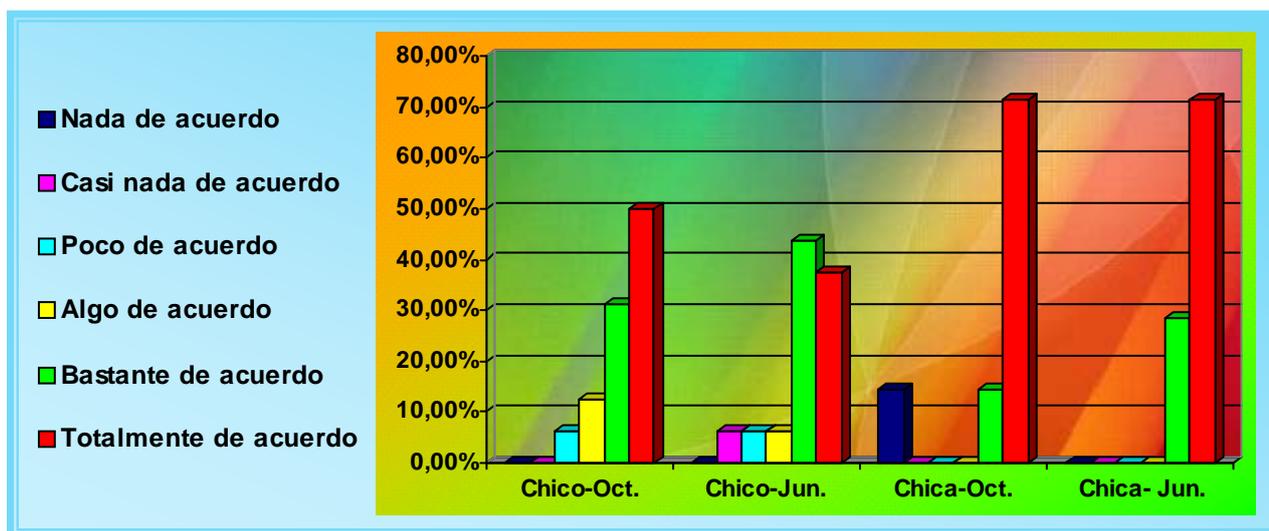
Las respuestas de las chicas se centran en las mismas opciones que los chicos con idénticos porcentajes (28,6%), aunque hay que destacar que la opción nada de acuerdo es elegida en un 14,3% de los casos. En junio, estos valores se concentran en los valores positivos *“totalmente, bastante y algo de acuerdo”* destacando la primera posibilidad con un 71,4%.

Cuando comparamos los meses de octubre y junio observamos que en las dos ocasiones los datos se distribuyen de forma parecida aunque los porcentajes varían, siendo las dos primeras respuestas más valoradas *“totalmente de acuerdo”* con un 52,2% en octubre y con 65,2% un en junio. Después eligen la opción *“algo de acuerdo”* con los siguientes porcentajes: 21,7% en octubre y 17,4% en junio.

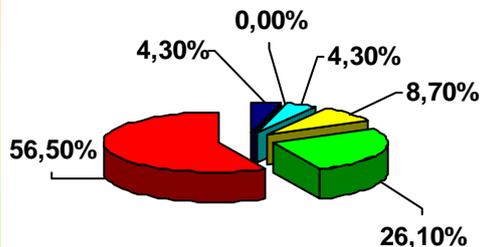
Del análisis de los datos, podemos decir que los chicos y chicas hacen caso a las propuestas que realiza la profesora, aunque el cambio más espectacular se produce en las chicas que después de la intervención están más concienciadas de que hay que hacer caso a la profesora en lo que propone.

Ítem IV.51: Cumplimiento de las normas de los juegos y deportes que practicamos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	7	43,8%	1	14,3%	2	28,6%	6	26,1%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	6	37,5%	5	71,4%	5	71,4%	13	56,5%	11	47,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

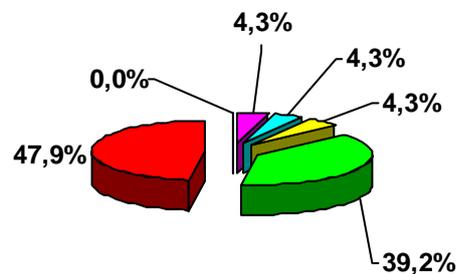


Tabla y Gráficos del Ítem IV 51: Cumplimiento de las normas de los juegos y deportes que practicamos

Analizando los resultados totales de este ítem, y sumando los valores obtenidos en las diferentes opciones positivas: “*totalmente, bastante y algo de acuerdo*”, observamos un ligero incremento de los datos obtenidos en junio respecto a los de octubre. En octubre el 81,3% de los encuestados afirma que cumple las normas en los juegos y deportes que practican, y en junio este dato se eleva hasta el 91,2% con la suma de las mismas opciones positivas.

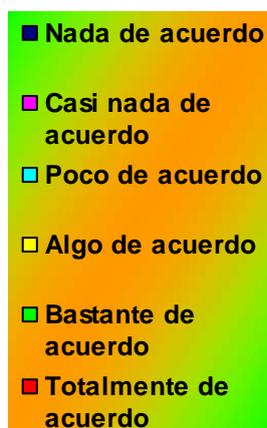
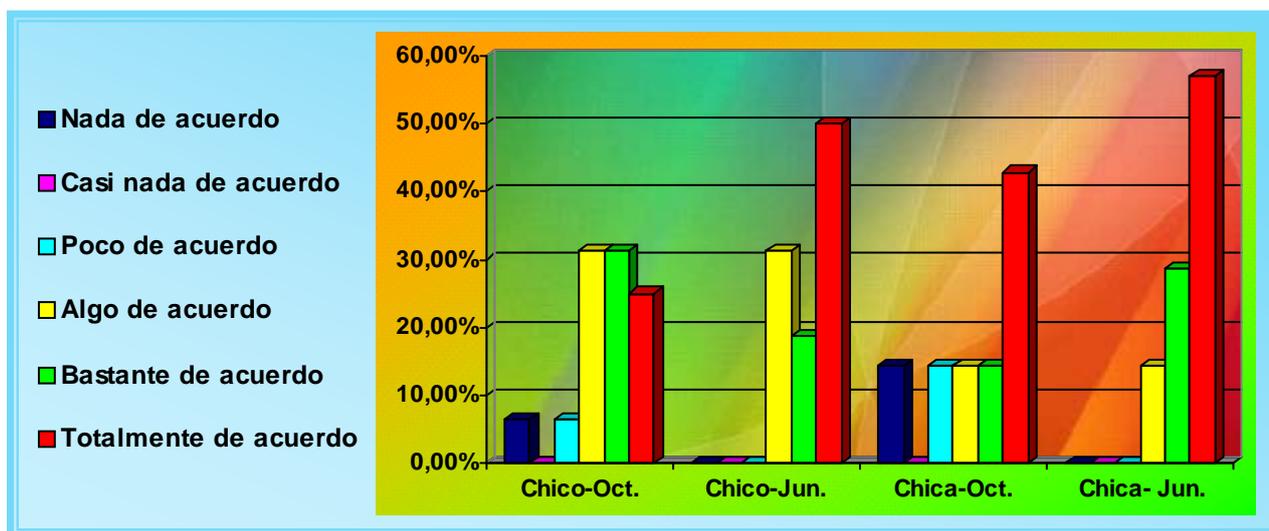
Al realizar el análisis comparativo por género, descubrimos, que el grupo de chicos muestra un valor algo más elevado en el mes de octubre, con un 93,8%, que sumarían las opciones positivas, frente a un 87,6% de los valores obtenidos en junio. Sin embargo en las chicas sí es más notable la diferencia, e incremento de los valores positivos de junio respecto a los de octubre. Ya que en junio el valor de las opciones positivas alcanza el 100%, mientras que en octubre los resultados se situaban en el 81,3%.

A la vista de los datos, entendemos que en los chicos parece que la aplicación del programa no ha resultado tan efectiva como en el grupo de las chicas, donde sí se aprecia con más claridad que el programa de intervención aplicado ha ayudado a mejorar el cumplimiento de las normas en los juegos y deportes que practican.

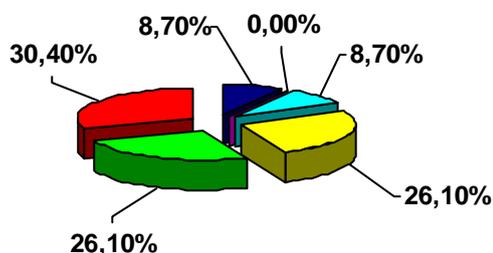
Esta tendencia, de mayor respeto hacia las normas en los juegos y deportes en las chicas, también se refleja en los datos obtenidos por Collado Fernández (2005: 721) donde las opciones de las chicas con el 71% son algo más elevadas a los de los chicos, con el 70,2%.

Ítem IV.52: Sé perder en los juegos y deportes

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Algo de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	1	14,3%	1	14,3%	6	26,1%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	3	18,8%	1	14,3%	2	28,6%	6	26,1%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	8	50,0%	3	42,9%	4	57,1%	7	30,4%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

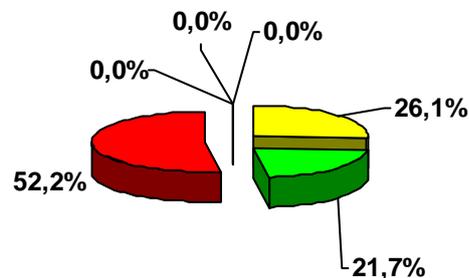


Tabla y Gráficos del Ítem IV 52: Sé perder en los juegos y deportes

Los datos en este ítem son concluyentes. Analizando en su conjunto las opciones positivas, todas las opciones confirman el mayor incremento de los valores obtenidos en junio, respecto a los de octubre. Siendo el 100% los resultados totales de chicos y chicas que en junio manifiestan que saben perder en los juegos y deportes, valores que superan en casi un 30% a los que afirmaban lo propio en el mes de octubre, con un 72,6% de la suma de las opciones positivas.

Comparativamente tanto en chicos como en chicas se aprecia la diferencia entre los valores obtenidos en los dos meses. Ambos grupos manifiestan unánimemente con el 100%, que saben perder en los juegos y deportes, siendo este valor mucho menor antes del programa en el mes de octubre. En dicho mes, sí percibimos diferencias entre el 87,6% de los chicos y el 71,5% de las chicas que declaraban lo mismo. Por lo que la diferencia en las chicas (29,5%) es mayor que en los chicos (12,4%).

Valoramos positivamente los datos obtenidos en este ítem, ya que nos anima a creer que el programa de intervención aplicado puede haber influido en la mejora de la actitud que los encuestados muestran en los juegos cuando pierden, comportándose con mayor deportividad, tanto los chicos como las chicas, aunque en estas últimas, la mejora de la actitud parece estar más clara que en los chicos.

Coincide esta diferencia en la actitud de saber perder entre las chicas y los chicos de nuestros datos, con los aportados por Vílchez Barroso (2007: 363) donde también las chicas con un 80,7% son las que mejor saben perder o lo hacen con más deportividad, frente al 66,7% de los chicos que le dan más importancia a ganar el juego sobre otras actitudes.

Ítem IV.53: Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	0	,0%	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	3	18,8%	2	28,6%	2	28,6%	9	39,1%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	9	56,3%	4	57,1%	4	57,1%	11	47,8%	13	56,5%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

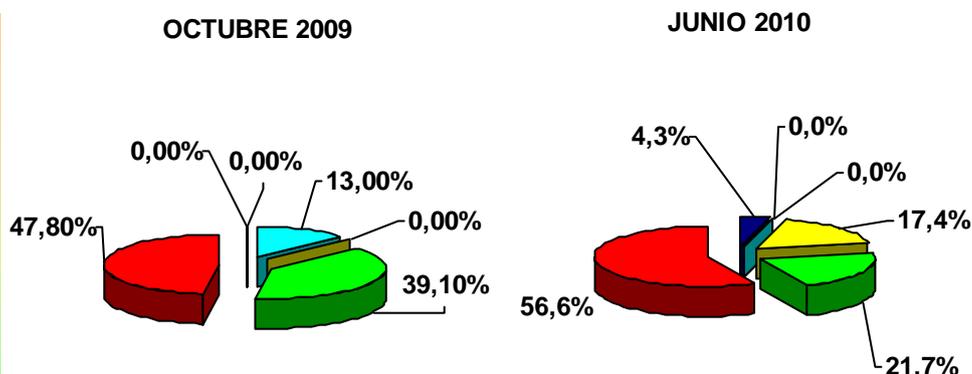
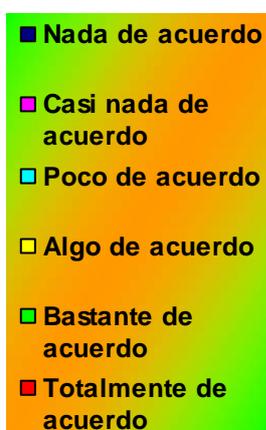
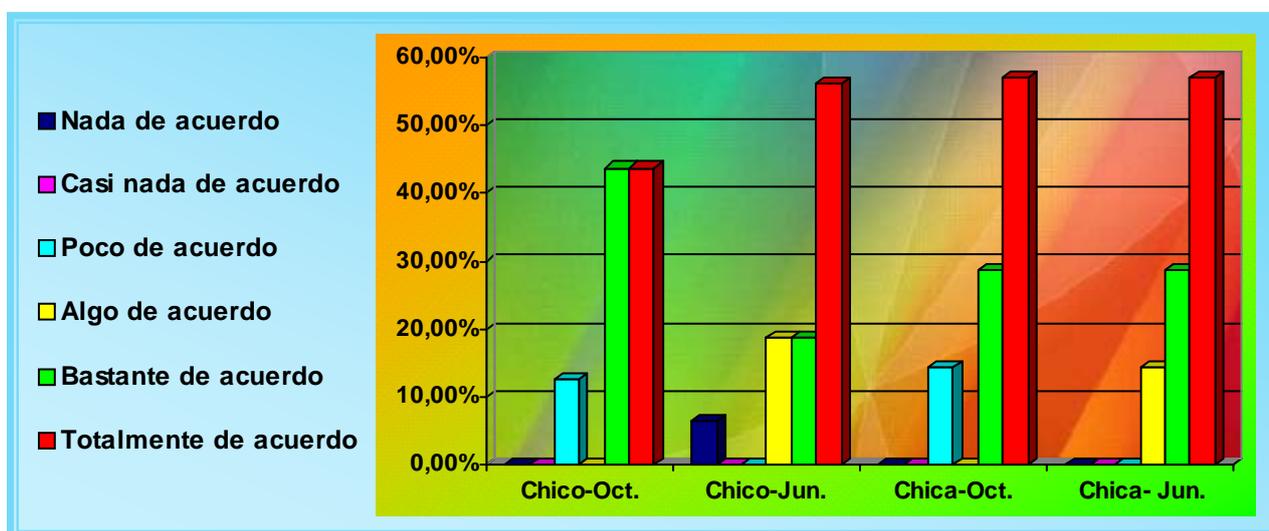


Tabla y Gráficos del Ítem IV.53: Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes

Al igual que el ítem anterior, observamos que existe un incremento de los datos de junio respecto a los resultados obtenidos en octubre, aunque en este caso las diferencias no son tan acusadas. Sumando los valores de las opciones “positivas”, el 95,6% del total de los encuestados en junio declara que sabe ganar deportivamente en los juegos y deportes, en cambio en el mes de octubre este valor era del 86,9%.

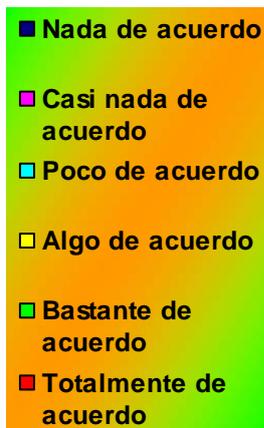
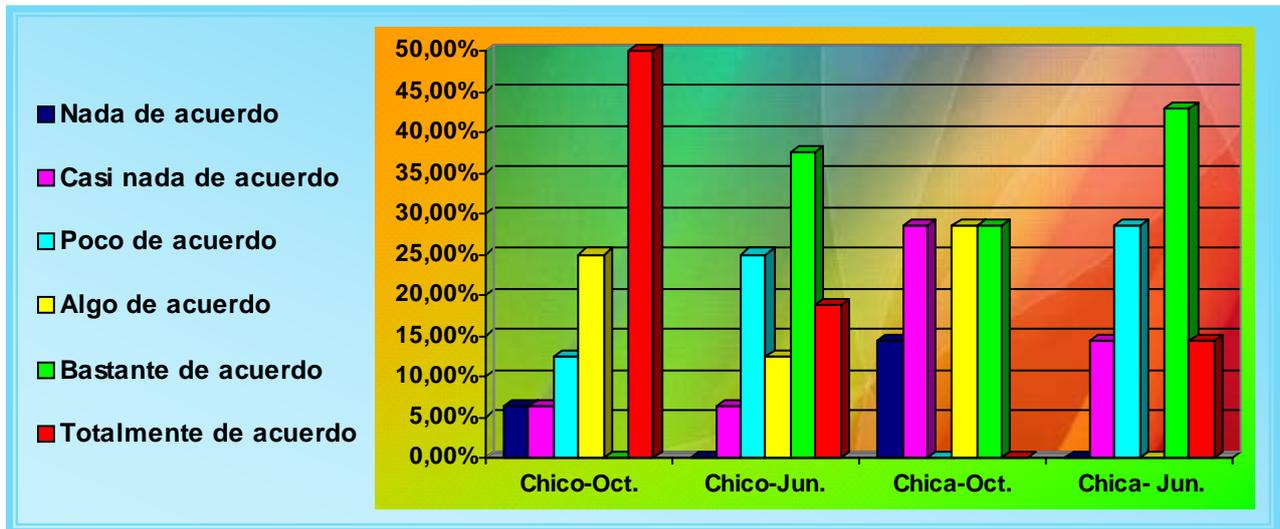
Entre los grupos de chicos y chicas no se aprecian grandes diferencias, ambos muestran un incremento en sus resultados entre las dos mediciones. Sí hay que decir que en el grupo de los chicos esta diferencia es algo menor, ya que en junio la suma de sus opciones positivas alcanzó un valor del 93,9%, respecto del 87,6% del mes de octubre. Frente al 100% de los datos obtenidos en junio por las chicas superando al 85,7% del mes de octubre, y los datos de los chicos. Siendo por tanto las chicas las que muestran después del programa de intervención, que saben ganar más deportivamente en los juegos y deportes que los chicos.

A la vista de los datos, parece que chicos y chicas saben jugar deportivamente, tanto antes como después del programa, aunque con posterioridad a éste los datos se incrementan aún un poco más, lo que nos agrada todavía más. Aceptar cualquier resultado, saber ganar con deportividad, sin menospreciar al oponente, es signo de madurez y de avance en las actitudes positivas y humanas de nuestro alumnado.

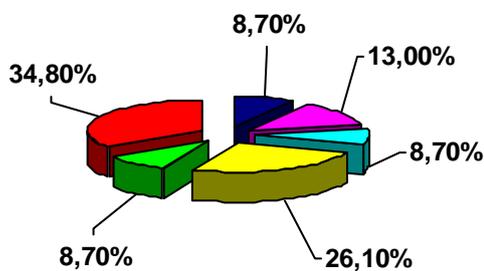
Coinciden estos resultados, con los hallados por Vílchez Barroso (2007: 367) donde como ya hemos comentado en el ítem anterior, las chicas muestran una mayor deportividad en los juegos, con un 80,7% frente al 66,7% de los chicos.

Ítem IV.54: Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	2	28,6%	1	14,3%	3	13,0%	2	8,7%
Poco de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	0	,0%	2	28,6%	2	8,7%	6	26,1%
Algo de acuerdo	4	25,0%	2	12,5%	2	28,6%	0	,0%	6	26,1%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	0	,0%	6	37,5%	2	28,6%	3	42,9%	2	8,7%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	8	34,8%	4	17,4%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

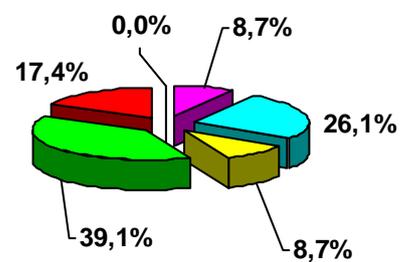


Tabla y Gráficos del Ítem IV 54: Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada

Según los datos obtenidos podemos afirmar que los encuestados están conformes cuando les toca hacer las tareas con quien no les agrada, ya que la suma de los resultados totales de las opciones positivas, superan el 65% en ambos grupos, tanto en octubre como en junio (69,6% en los chicos y 65,2% en las chicas). Lo que no está tan claro es la repercusión del programa ya que las diferencias entre los datos obtenidos en octubre y junio son escasas e incluso invertidas en el caso de los chicos.

Si realizamos el análisis comparativo entre el grupo de chicos y chicas, apenas encontramos diferencias significativas, y además la percepción de las mismas se dificulta con la dispersión de los resultados entre las diferentes opciones de respuesta. Aún con todo, comprobamos un ligero incremento de los datos de junio respecto a los de octubre en el grupo de las chicas (57,2% en junio y 56,2% en octubre), mientras que en el grupo de los chicos la diferencia es negativa, ya que en junio alcanzaron un valor del 68,8%, frente al 75% del mes de octubre.

Nos satisface pensar que nuestro alumnado está conforme cuando le toca hacer las tareas con quien no le agrada, y con que manifiesten esta actitud antes y después de aplicar el programa de intervención.

Ítem IV.55: Valoro a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la mía

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	2	28,6%	0	,0%	4	17,4%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	6	37,5%	2	28,6%	0	,0%	5	21,7%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	6	37,5%	3	42,9%	6	85,7%	12	52,2%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

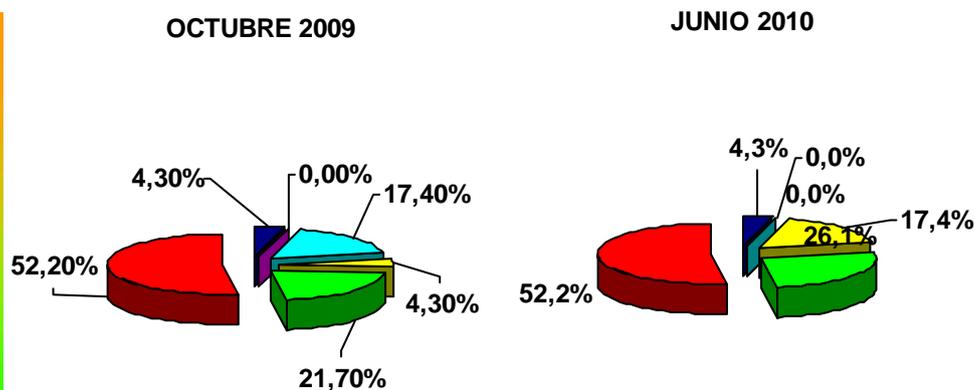
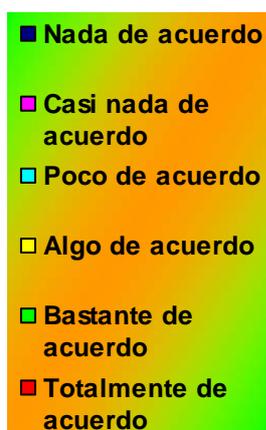
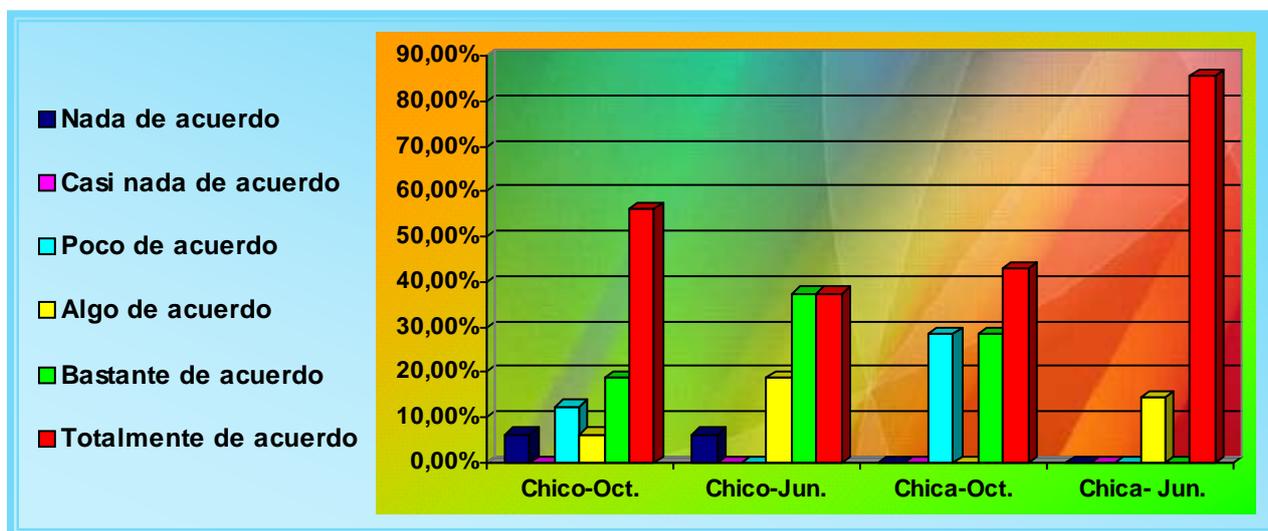


Tabla y Gráficos del Ítem IV 55: Valoro a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la mía

El análisis de las opciones más elegidas nos indica que la mayoría de los encuestados valoran a los compañeros/as que tienen mejor forma física que ellos/as. La diferencia entre los datos totales obtenidos entre junio (95,7%) y octubre (78,2%), sumando las opciones “positivas”, así lo demuestran. Observamos que se ha mejorado después de la aplicación del programa en los grupos de chicos y chicas

Realizando el análisis comparativo por género, observamos algunas diferencias entre el grupo de chicos y chicas, descubrimos que las chicas han mejorado más que los chicos. Las chicas en sus opciones positivas: “totalmente, bastante y algo de acuerdo” del 71,6% de octubre, pasan al 100% en junio. Los chicos también muestran una mayor tendencia en las opciones positivas, incrementando los resultados desde el 81,4% de octubre, hasta el 93,8% de junio.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,192(a)	5	,048
Razón de verosimilitudes	14,037	5	,015
Asociación lineal por lineal	2,674	1	,102
N de casos válidos	23		

Siendo la diferencia en ambos grupos positiva, la de las chicas es mayor, lo que refleja que son las que más han mejorado su actitud de *Valoración a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la suya*, después de la aplicación del programa.

Podemos interpretar que los datos muestran una mejor actitud positiva tanto de chicos como chicas para valorar al resto de compañeros con una forma física mejor que la de ellos/as, después de la aplicación del programa. Lo que nos motiva a pensar que esta actitud de respeto a los demás, que implica también una positiva autoestima personal, también beneficia la integración e interacción social de todos/as los encuestados en su grupo. Siendo de nuevo el grupo de las chicas el que muestra una mayor mejoría en este aspecto.

Corroboran nuestros datos los encontrados por Vílchez Barroso (2007: 361) donde tanto chicos como chicas aceptan bien que en su equipo haya compañeros que jueguen mejor que ellos/as, siendo también más elevados los datos de las chicas, el 72,5% frente al 64,6% de los chicos.

Ítem IV.56: Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	1	6,3%	4	25,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	4	17,4%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	0	,0%	2	28,6%	1	4,3%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	5	31,3%	3	42,9%	3	42,9%	6	26,1%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	3	18,8%	3	42,9%	2	28,6%	10	43,5%	5	21,7%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

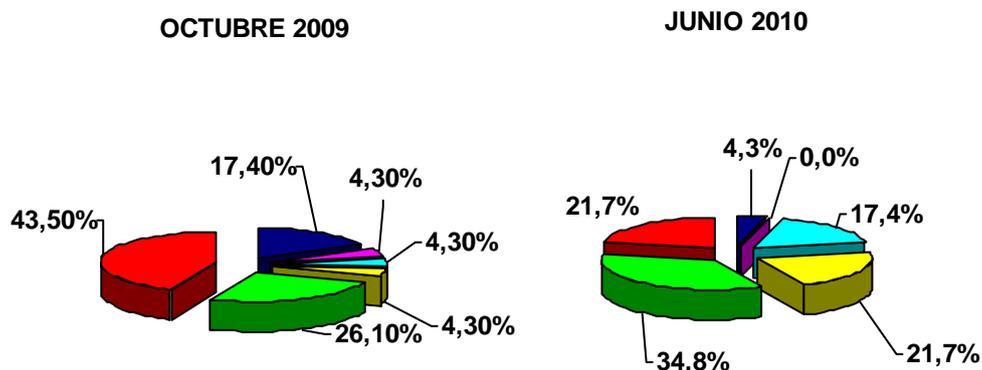
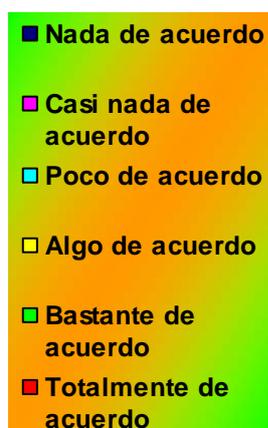
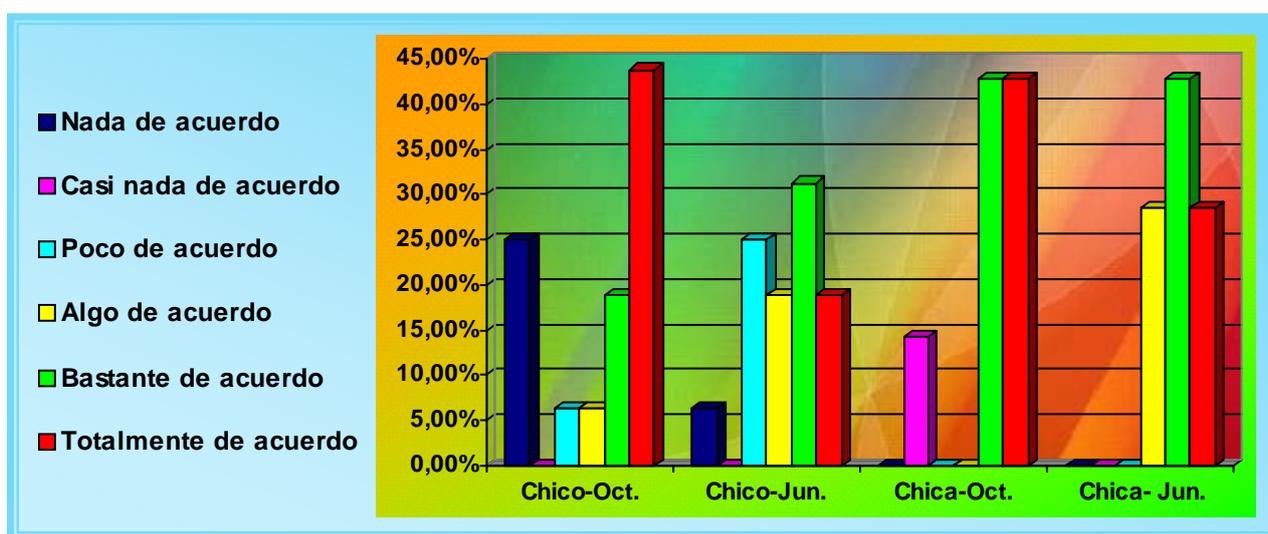


Tabla y Gráficos del Ítem IV.56: Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos

Como nos describen los gráficos y la tabla, con respecto a este ítem, podemos observar como y de manera sorprendente, el alumnado tiende al máximo acuerdo en el cuestionario pasado en el mes de octubre, sin embargo, sus respuestas disminuyen en estas franjas tras el cuestionario pasado en junio. De hecho los chicos eligen la opción de máximo acuerdo en más del 40% en octubre, siendo menos del 20% los que la eligen en junio. Y al grupo femenino le ocurre igual, del 40% en octubre a algo menos del 30% en junio.

Pero, si comparamos las diferencias por género, podemos ver como el gráfico de sectores nos muestra que para el grupo de chicas, la respuesta de máximo acuerdo para el ítem *“totalmente de acuerdo”*, supone el 21,7% de las respuestas del grupo femenino, sin embargo, para el grupo masculino este porcentaje se eleva al 43,5%. Pero si nos detenemos en la gráfica de barras, podemos como entre el cuestionario de octubre y junio, las respuestas han cambiado en ambos grupos, de manera que en el grupo de los chicos, en junio aumenta los porcentajes de respuesta que tienden al máximo acuerdo, pero disminuye el porcentaje del valor de *“totalmente de acuerdo”*, y de igual manera ocurre en el grupo femenino.

Por lo tanto podemos ver, como tanto para el grupo de chicas como de chicos, no tienen muy clara su respuesta sobre evitar ridiculizar a los compañeros/as como nos gustaría, pero si es cierto, que la mayoría de sus respuestas, tanto en octubre como en junio, tienden al máximo acuerdo, es decir, a evitar dichos comportamientos.

En la misma línea que la temática del ítem, aunque afortunadamente no en la misma opinión de nuestra muestra, podemos citar la investigación de Del Barro y cols. (2003) realizada a nivel nacional a 3000 estudiantes de ESO, donde se concluye que las mayores agresiones que tienen lugar en el aula son la exclusión social y las verbales. Además cabe citar a Ramos García (2000) quien nos dice que la integración en el aula no es sólo física, sino también social. *“Es necesario transformar el aula”*.

Ítem IV.57: Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios...

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	10	62,5%	5	71,4%	7	100,0%	14	60,9%	17	73,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

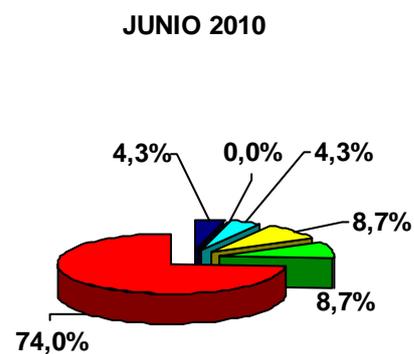
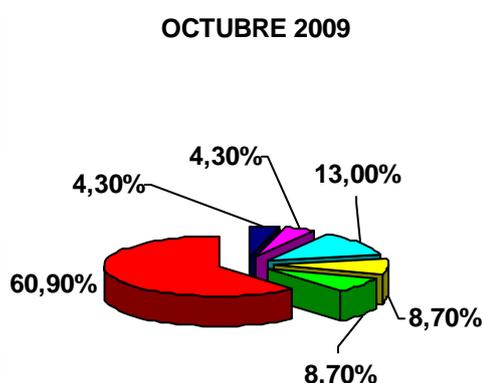
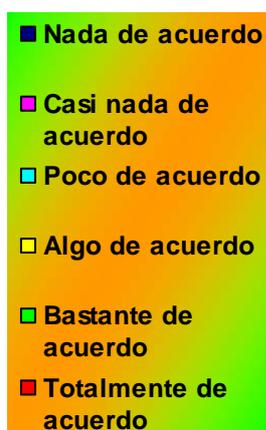
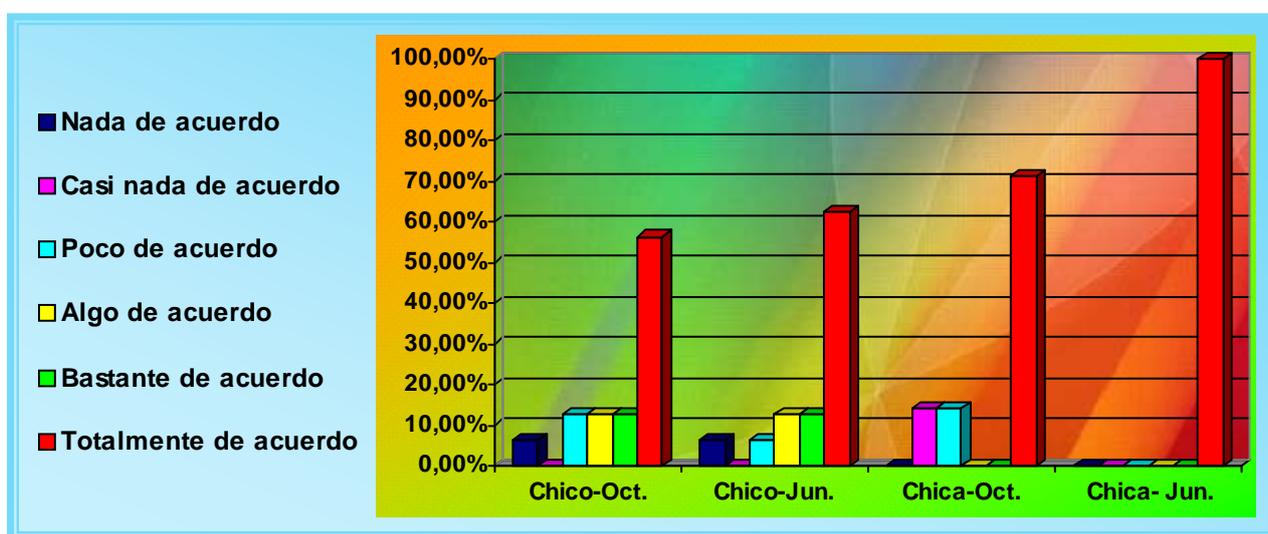


Tabla y Gráficos del Ítem IV 57: Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios...

Tal y como podemos ver en la información que nos da tanto la gráfica como la tabla, y tanto en el grupo femenino como en el masculino, todos tienden al máximo acuerdo respecto a la temática del ítem, es decir, el alumnado encuestado, tanto en octubre, como su opinión en junio, respecto al cuidado de los espacios comunitarios del colegio, centran sus respuestas en el valor *“totalmente de acuerdo”*, todos los grupos en un porcentaje muy alto de respuesta.

Si analizamos la diferencia temporal de la muestra, es decir, entre su opinión en el mes de octubre, y una vez pasado el curso en junio, podemos ver como en ambos casos su opinión era positiva en relación al respecto y cuidado de los espacios, pero en todos los casos ésta ha mejorado al avanzar el curso, así los chicos pasan en la opción de máximo acuerdo, *“totalmente de acuerdo”*, del 56,3% en octubre, al 62,5% en junio, e igual ocurre en las chicas, siendo sus porcentajes más elevados, del 74,1% al 100% respectivamente. Destacar el 100% en junio de chicas que responden respetar los espacios comunes.

De esta manera podemos decir, que para toda nuestra muestra, especialmente el grupo femenino tienen clara la importancia del cuidado del material e instalaciones tales como espacios comunes, pistas polideportivas, etc. Y no sólo eso, sino la importancia del profesor/a en inculcar este hábito en el alumnado, como ha ocurrido en nuestra muestra, pues sus respuestas mejoran conforme avanza el curso.

En la misma línea, apuntando al cuidado del material e instalaciones, podemos decir que nuestros datos coinciden con los expuestos por Collado Fernández (2005) en su tesis doctoral donde las opciones positivas de respuesta, en un ítem similar se concentran de igual forman en la parte de máximo acuerdo, siendo los porcentajes para varones de un 70,2% y para el grupo femenino del 71% de sus respuestas.

Ítem IV.58: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	11	68,8%	7	43,8%	4	57,1%	6	85,7%	15	65,2%	13	56,5%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

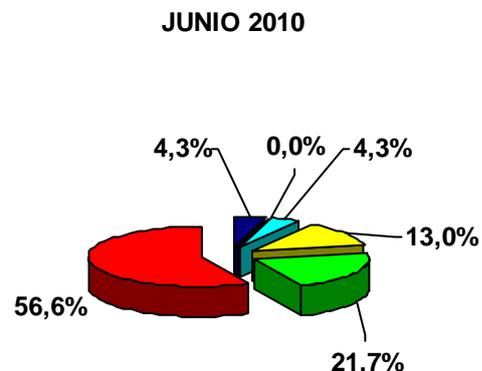
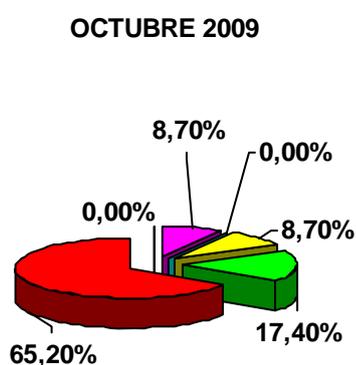
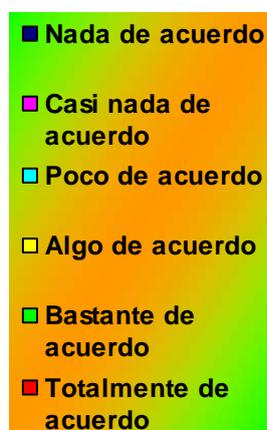
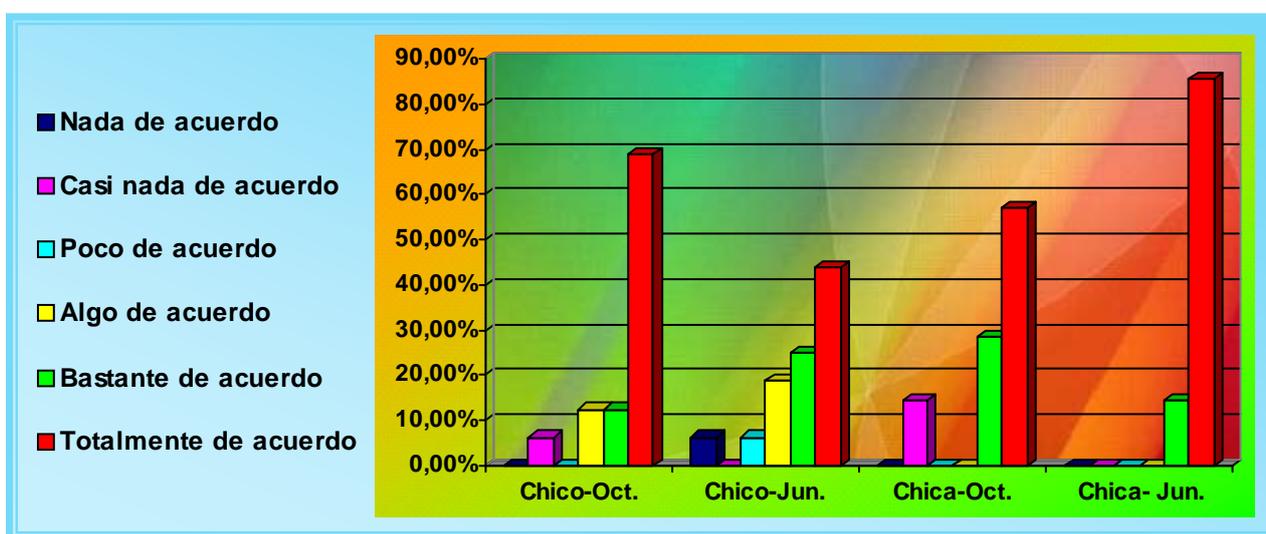


Tabla y Gráficos del Ítem IV 58: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as

Los datos que nos dan las respuestas del alumnado encuestado, tal y como podemos observar, están en la opción del máximo acuerdo respecto al ítem. De hecho, tanto chicos como chicas, tanto en el cuestionario pasado en octubre como en el de junio, eligen la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”* con mayor frecuencia, en concreto, los chicos en octubre con un porcentaje de 68,8%, el mismo grupo en junio con un 43,8% y en el grupo femenino ocurre con un 57,1% y 85,7% respectivamente.

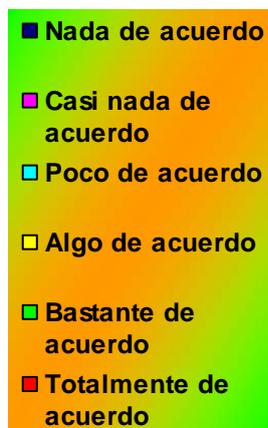
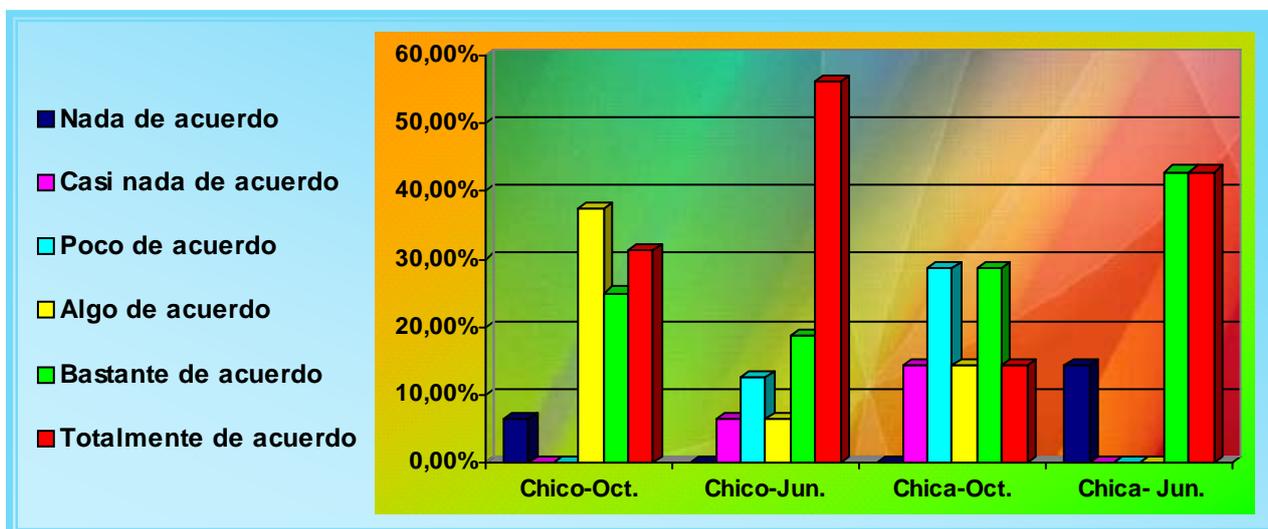
La gráfica de sectores nos muestra que con respecto a nuestros grupos, ambos eligen con mayoría la opción de máximo acuerdo, con un 65,2% en octubre, y un 56,6% en junio, las opciones de mínimo acuerdo en ambos casos obtienen porcentajes de respuestas muy bajos. Pero si comparamos la diferencia por género entre cuestionarios pasados en ambos grupos, podemos ver, como las chicas, una vez que avanza el curso, mejoran el porcentaje de respuestas que afirman que se comportan y hablan con respeto a sus compañeros/as, sin embargo, el grupo de los chicos, baja dicho porcentaje, pasando de un 68,8% en octubre que opina que está *“totalmente de acuerdo”* con dicho ítem, a un 43,8% en junio, lo que nos ha sorprendido. No existen diferencias significativas por género, en el test de Chi-cuadrado.

En definitiva podemos interpretar que nuestra muestra tiene clara la importancia de comportarse y hablar con respeto a los compañeros y compañeras en clase, ya que en sus respuestas muestran hasta porcentajes del 0% en las opciones de mínimo acuerdo y de más del 50% en la de máximo acuerdo.

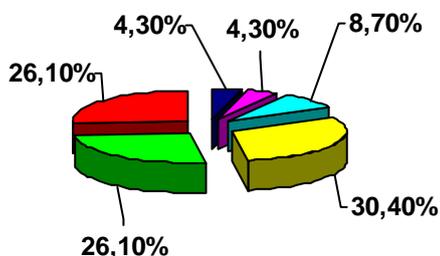
Consideramos fundamental mantener un clima de respeto y compañerismo entre el alumnado, por ello, y citando a Montero (2008) en su artículo sobre *“educar al alumnado en el respeto hacia sus compañeros (...)”*, cita la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ya que nos indica que se debe *“proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social (...)”* es decir, que la acción docente, implica no sólo la enseñanza de los contenidos propios de la materia, sino también la programación de estrategias, actividades, etc., para desarrollar valores en su alumnado tales como compañerismo o respeto.

Ítem IV.59: Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	2	28,6%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Algo de acuerdo	6	37,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	7	30,4%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	2	28,6%	3	42,9%	6	26,1%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	9	56,3%	1	14,3%	3	42,9%	6	26,1%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

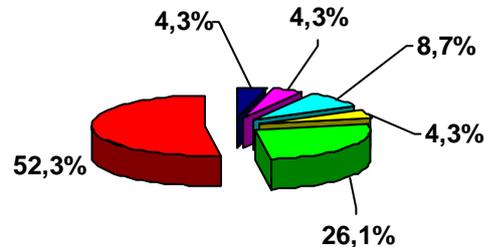


Tabla y Gráficos del Ítem IV 59: Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual

Como nos muestra la tabla y gráficos, podemos observar que en este ítem las respuestas que da nuestro alumnado encuestado son variadas. Pero lo que sí que podemos decir, tal y como nos refleja la grafica de sectores, es que, una vez aplicado el programa, es decir, en el cuestionario de junio, la mayoría tiene clara la importancia de realizar ejercicio físico, tal y como nos indican sus porcentajes de respuesta, donde en la opción de *“totalmente de acuerdo”* pasa de un 26,1% en octubre a un 52,3% en junio.

Si atendemos a la diferencia por género que nos muestran los resultados obtenidos en este ítem en la tabla, podemos observar como tanto chicos como chicas, en octubre no tenían una respuesta clara, de hecho en los chicos las respuestas se centran en los valores de máximo acuerdo, sobre todo en el valor *“algo de acuerdo”*, sin embargo, en el grupo de la chicas, las respuestas se centran en los valores centrales de respuesta, *“poco y bastante de acuerdo”*. Y una vez aplicado el programa vemos como las respuestas se aúnan, estando para ambos grupos concentradas en los valores *“bastante y totalmente de acuerdo”* para las chicas, y éste último principalmente para los chicos.

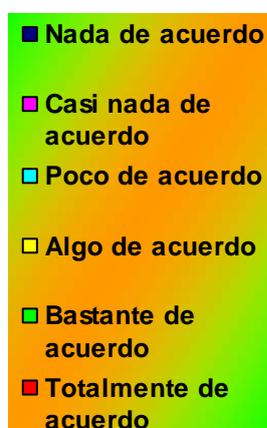
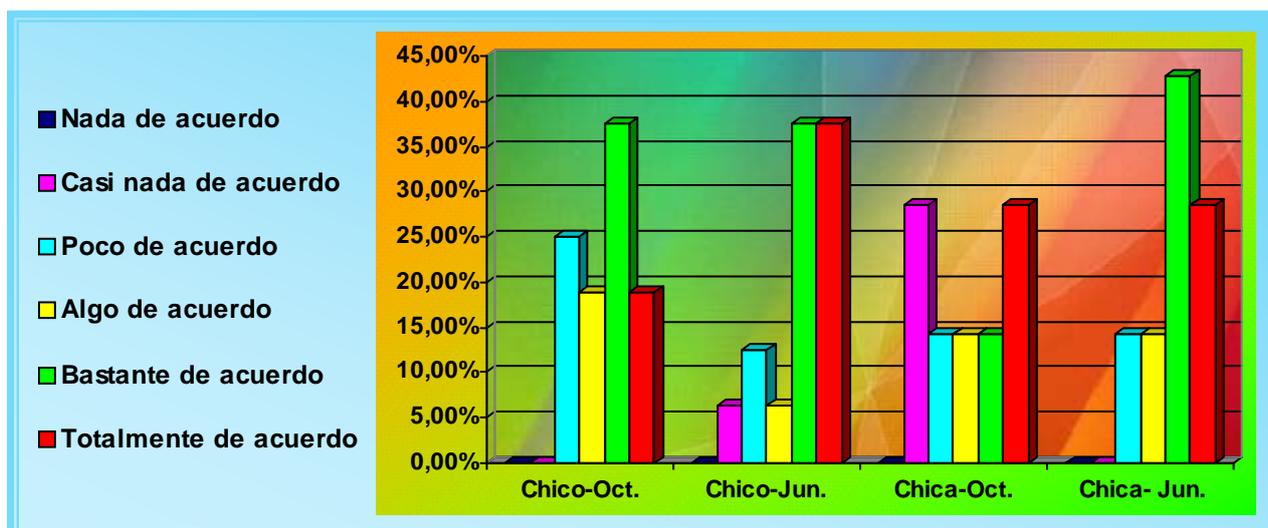
Por lo tanto, vemos como, aunque al principio nuestra muestra no tiene muy claro si es importante hacer ejercicio físico de forma habitual, una vez aplicado el programa, sí valoran la importancia del mismo.

De igual manera que ha ocurrido en nuestra muestra, en la investigación de Moreno (2003) sobre *“el pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el papel del educador”* obtuvo, entre otras, la conclusión que aquellos los alumnos/as que toman la educación física como importante practican deporte, así como, aquellos cuyo núcleo familiar también lo hace. En la misma línea Taylor y cols. (1999), consideran que el final de la etapa infantil y la adolescencia se presenta como un momento crítico para el desarrollo de hábitos durante esta etapa, y que éstos se continúen durante la edad adulta, considerando que el esfuerzo moderado crea fidelidad al ejercicio.

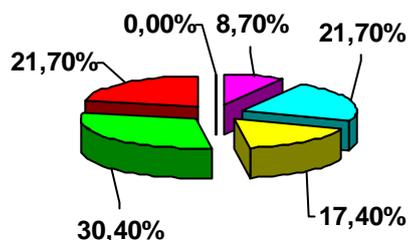
V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V.- SALUD

Ítem V.60: Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	2	28,6%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Poco de acuerdo	4	25,0%	2	12,5%	1	14,3%	1	14,3%	5	21,7%	3	13,0%
Algo de acuerdo	3	18,8%	1	6,3%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	6	37,5%	1	14,3%	3	42,9%	7	30,4%	9	39,1%
Totalmente de acuerdo	3	18,8%	6	37,5%	2	28,6%	2	28,6%	5	21,7%	8	34,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

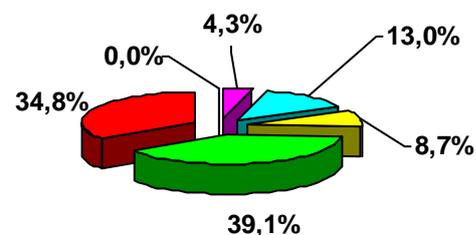


Tabla y Gráficos del Ítem V 60: Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada

Tal y como nos muestra los datos de la tabla y los gráficos, podemos observar como nuestra muestra, en el primer cuestionario pasado en octubre, no tiene muy clara la importancia de la dieta sana, ya las respuestas obtenidas son muy variadas. En el grupo de los chicos se concentran en los 4 valores que tienden al máximo acuerdo, estando entorno al 20% de sus respuestas cada uno. Y para el grupo femenino, a pesar de tener respuestas en los valores centrales, los mayores porcentajes se obtienen tanto el valor de máximo acuerdo, como uno del mínimo acuerdo, con un 28,6% del total cada uno. Una vez se aplica el programa, en ambos grupos ocurre igual, las respuestas de ambos grupos se concentran en los 2 valores de máximo acuerdo hacia el contenido del ítem, tanto *“totalmente de acuerdo”* como *“bastante de acuerdo”*.

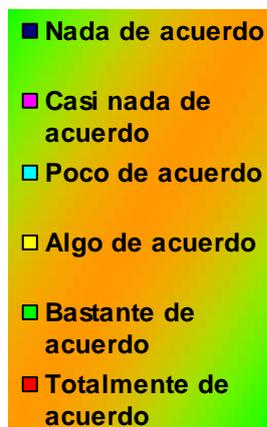
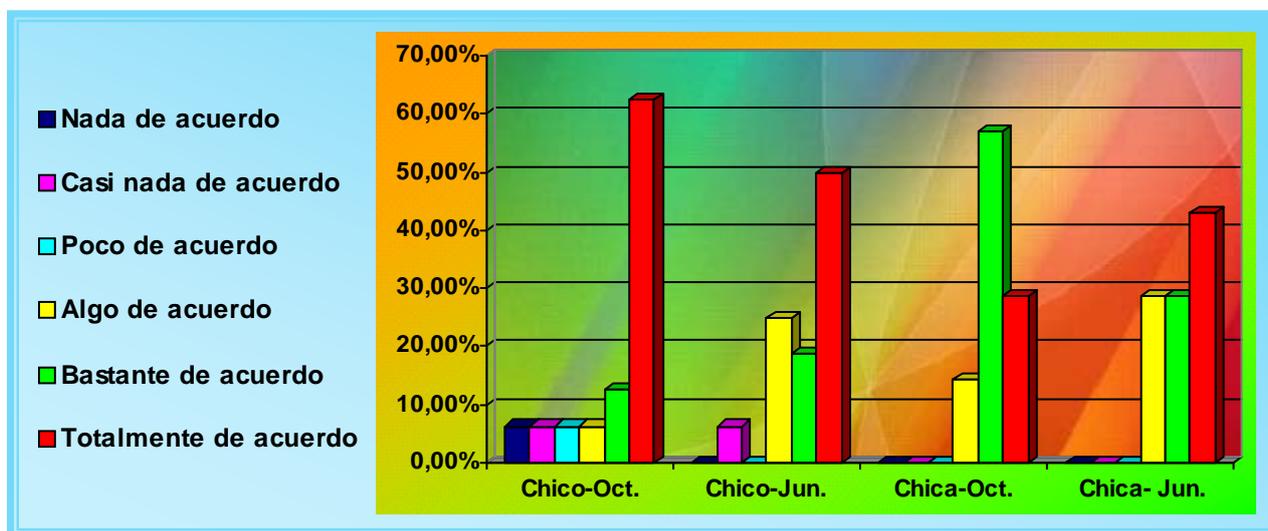
Si atendemos a la diferencia temporal, podemos ver, tal y como nos muestra la gráfica de sectores, que tras aplicar el programa los porcentajes de respuestas de los valores de máximo acuerdo, aumenta, *“totalmente de acuerdo”* pasa de un 21,7% a un 34,8% en Junio; *“bastante de acuerdo”* pasa de octubre a junio de un 30,4% a un 39,1%; y por el contrario, los valores negativos, se mantienen o bajan en porcentaje. El valor *“nada de acuerdo”* se mantiene en ambos casos en un 0% y *“casi nada de acuerdo”* pasa de un 8,7% en octubre, a 4,3% en junio.

Por lo tanto podemos decir que nuestro alumnado piensa que llevar a cabo una dieta sana es algo importante, más aún cuando se lo inculcan sus profesores/as y por ello y sobretodo en el grupo *de las chicas* se preocupan por mantener una dieta sana y equilibrada.

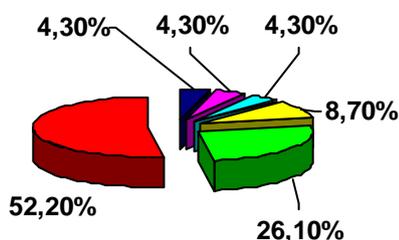
De igual manera, en la tesis doctoral de Vílchez Barroso (2007), encontramos que la opinión de su muestra sobre la misma temática, es decir, llevar a cabo una dieta sana equilibrada, se eligen por la mayoría los valores de respuesta de máximo acuerdo, especialmente en el grupo de las chicas.

Ítem V.61: Cumplimiento de las normas de seguridad cuando hago Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	4	25,0%	1	14,3%	2	28,6%	2	8,7%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	4	57,1%	2	28,6%	6	26,1%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	8	50,0%	2	28,6%	3	42,9%	12	52,2%	11	47,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

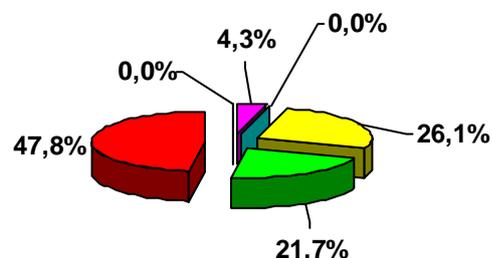


Tabla y Gráficos del Ítem V 61: Cumplimiento de las normas de seguridad cuando hago Educación Física

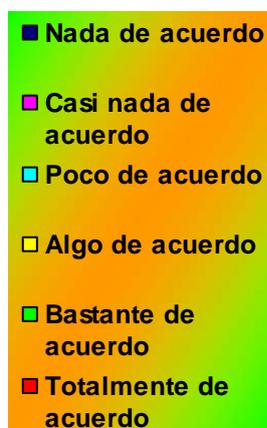
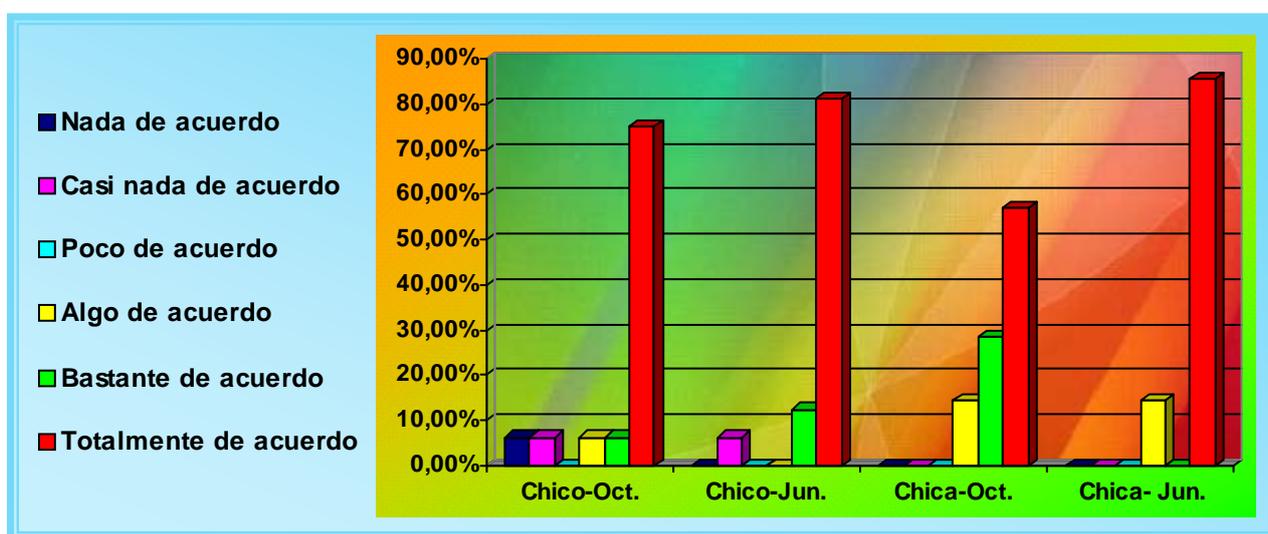
Sobre si el alumnado de 5º cumple las normas de seguridad cuando realiza Educación Física, podemos observar en la gráfica que los chicos se sitúan en la opción “*totalmente de acuerdo*”, en un porcentaje del 62,5%, frente a las chicas que lo hacen en un 28,6%, siendo notable la distancia que se establece entre unos y otros. Estos datos se obtienen durante el mes de Octubre de 2009. Después de la aplicación del programa de intervención vemos cómo existe una mejoría en las chicas que llegan ahora al 42,9% que eligen la opción “*totalmente de acuerdo*”, mientras que en los chicos se reduce el porcentaje quedando éste en el 50%. Podemos extraer de estos datos que el programa de intervención ha tenido mayor eficacia en las chicas que en los chicos de 5º de primaria.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en Octubre de 2009 frente a los que se extraen en Junio de 2010, destacamos que existe un incremento de alumnos y alumnas que eligen la opción “*algo de acuerdo*” (de un 8,7% a un 26,1%). Por el contrario, nos encontramos con que el porcentaje de alumnado que elige la opción “*totalmente de acuerdo*” se reduce en un 4,4%. Este resultado puede ser debido al trabajo realizado durante el programa de intervención y a la interiorización de los contenidos referentes a las normas de seguridad. El conocimiento de normas básicas que desconocían antes puede hacerles más conscientes de que probablemente no cumplieran todas las normas necesarias para realizar una actividad física segura en las sesiones de educación física. Así, los resultados aparentemente negativos, podrían serlo en sentido contrario.

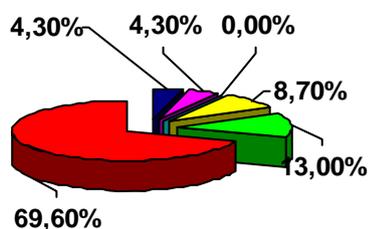
Flechoso (2001), señala que la seguridad en las áreas de juego infantiles, la seguridad es muy subjetiva, depende del niño como individuo y de su capacidad para afrontar nuevos retos, así el concepto de seguridad está basado en un método de aproximación al peligro. Todo ello, teniendo en cuenta que los niños prestan en situación a protegerse a sí mismos hasta el grado de correspondencia con su experiencia adquirida, lo que implica prestar un gran cuidado y atención en el diseño de las zonas de juego para los más pequeños ya que tiene un concepto nulo del peligro. Lo que para nosotros es un riesgo para ellos no presenta ninguna amenaza.

Ítem V.62: Cuido mi higiene personal

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	2	28,6%	0	,0%	3	13,0%	2	8,7%
Totalmente de acuerdo	12	75,0%	13	81,3%	4	57,1%	6	85,7%	16	69,6%	19	82,6%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

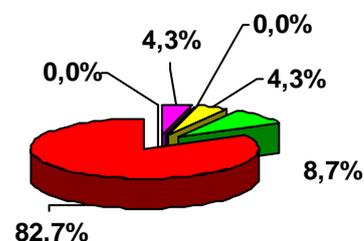


Tabla y Gráficos del Ítem V 62: Cuido mi higiene personal

En este ítem podemos destacar que la inmensa mayoría del alumnado participante dice cuidar su higiene personal. En este sentido vemos que los chicos, durante el mes de octubre, contestan en un 75% la opción “*totalmente de acuerdo*”, mientras que las chicas lo hacen en un 57,1%, siendo un 28,6% las alumnas que dicen estar “*bastante de acuerdo*”. Podemos decir entonces que, a priori, los chicos tienen una idea más firme de que cuidan su higiene corporal que en el caso de las chicas. Cuando se ha pasado de nuevo el cuestionario en el mes de junio del año siguiente, vemos que son las alumnas las que muestran un mayor incremento en el porcentaje que está “*Totalmente de acuerdo*” (85,7%) superando incluso al resultado final obtenido por los alumnos (81,3%). Puede ser este un indicador de que el programa de intervención, al igual que en otros ítems, ha surtido mayor efecto en chicas que en chicos, puesto que, porcentualmente, el número de alumnas que se suman a la opción “*totalmente de acuerdo*” en el mes de junio, es mucho mayor que el número de alumnos que hacen lo mismo.

Respecto a los resultados obtenidos en octubre de 2009 y junio de 2010, observamos una respuesta positiva después de la aplicación del programa de intervención (del 69,60% al 82,7% en la opción “*Totalmente de acuerdo*”), que puede hacernos pensar en la eficacia de las medidas tomadas.

Som, Delgado y Medina (2007), realizaron una intervención para la mejora conceptual de hábitos saludables a través de la Expresión Corporal en alumnos de 6º de Primaria de un centro de la capital granadina. Dicho trabajo se realizó durante 10 sesiones aplicadas al grupo experimental utilizando la indagación como principal técnica de enseñanza, así como una hoja complementaria de trabajo sobre el contenido conceptual desarrollado en la sesión. El conocimiento conceptual sobre hábitos saludables fue evaluado mediante un cuestionario de 57 preguntas. Mostrándose en los resultados, un aumento altamente significativo del nivel de conocimiento del Grupo Experimental ($p < 0,0001$) al pasar de $34,36 \pm 6,23$ en el pre-test a $48,86 \pm 4,26$ en el post-test y mantenerse en $48,14 \pm 2,68$ en el re-test. Aunque el Grupo Control también sufrió un incremento significativo ($p < 0,01$), al pasar de $33,79 \pm 3,70$ en el pre-test a $37,71 \pm 3,50$ en el post-test y descender a $34,79 \pm 3,59$ en el re-test. Los resultados obtenidos vienen a corroborar la idoneidad del programa de intervención. Concluyendo que la Expresión corporal puede ser un contenido adecuado para mejorar el conocimiento sobre hábitos de vida saludables. Uno de los apartados trabajados es la higiene corporal haciendo alusión a la necesidad de vestirse y calzarse adecuadamente, tener una higiene de dientes y manos óptima, y dormir las horas necesarias.

Ítem V.63: Vengo a clase con vestimenta y material adecuado

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%
Algo de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Totalmente de acuerdo	10	62,5%	13	81,3%	7	100,0%	7	100,0%	17	73,9%	20	87,0%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

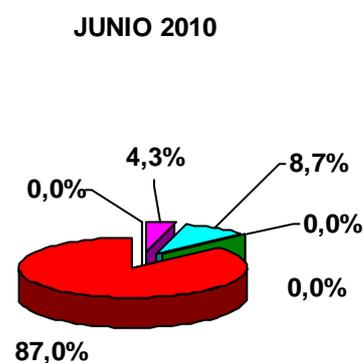
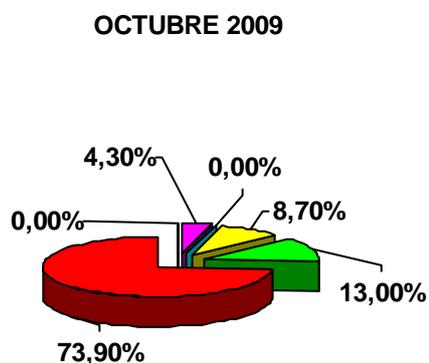
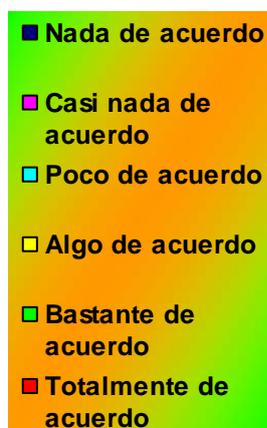
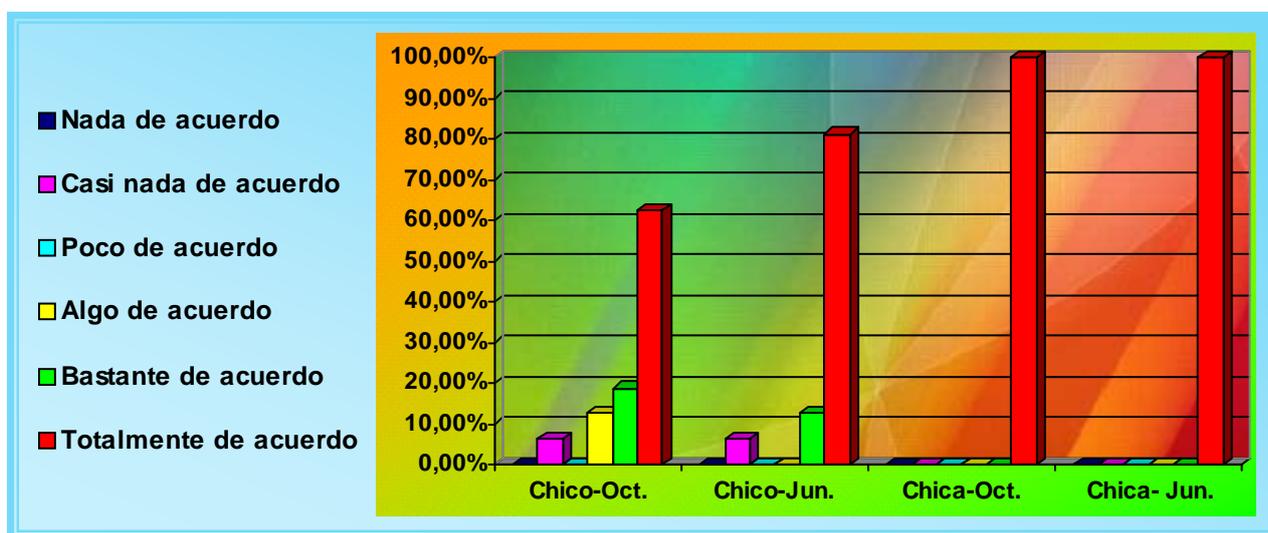


Tabla y Gráficos del Ítem V.63: Vengo a clase con vestimenta y material adecuado

La tendencia es clara en este ítem. En general todos los niños y niñas manifiestan estar *“totalmente de acuerdo”* en que van a clase con vestimenta y material adecuado. En el caso de las chicas hablamos del 100% tanto en la medida realizada el mes de octubre de 2009 como en la realizada al final de la aplicación del programa en el mes de junio de 2010. En el caso de los chicos, son el 62,5% los que se suman a la opción *“totalmente de acuerdo”*, notándose una mejoría en los resultados en la segunda toma del cuestionario (81,3%). Esto podría dejar entrever que las chicas poseen una idea mucho más clara de la adecuación de su indumentaria en las sesiones de educación física, frente a los chicos que han ajustado más su respuesta después de la aplicación del programa de intervención.

En cuanto a los resultados obtenidos desde que se pasó el cuestionario por primera vez hasta la segunda, existe un incremento de alumnado que señala la opción *“totalmente de acuerdo”* de un 13%. Así, de un 73,90% se ha pasado a un 87%. Podemos decir entonces que en este aspecto, el alumnado ha mejorado después de participar en el programa de intervención que se ha estado aplicando durante el periodo de octubre de 2009 a junio de 2010.

Nos identificamos con la opinión de Delgado y Tercedor (2002), respecto a las posibilidades y necesidades de los alumnos/as para una correcta planificación de salud desde el área de Educación Física, indican que sería necesario tener presente:

1) Creación de hábitos saludables.

1.1. Hábitos de trabajo, tales como estructuración lógica de la sesión de clase, evitar la realización de ejercicios desaconsejados...

1.2. Higiene corporal de piel, manos, cabello, ojos, boca, nariz, genital...

1.3. Higiene y actitud postural, basado en la adopción de posturas saludables, mediante un adecuado trabajo de elasticidad y fortalecimiento muscular, así como la toma de conciencia corporal.

1.4. Hábitos alimenticios adecuados.

1.5. Conocimiento y aplicación de los primeros auxilios ante la aparición de un accidente.

2) Desarrollo de la condición biológica, en base al desarrollo de la condición física orientada a la salud.

3) Correcta utilización de espacios y materiales.

3.1. Análisis crítico sobre el estado de instalaciones: vestuarios, patios, gimnasio y pistas (limpieza, ventilación, luz y estado de los materiales).

3.2. Utilización de un material adecuado.

3.3. Utilización de una vestimenta deportiva correcta: ropa, calzado...

Ítem V.64: Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	3	13,0%	1	4,3%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	6	37,5%	3	42,9%	2	28,6%	9	39,1%	8	34,8%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	7	43,8%	3	42,9%	5	71,4%	9	39,1%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

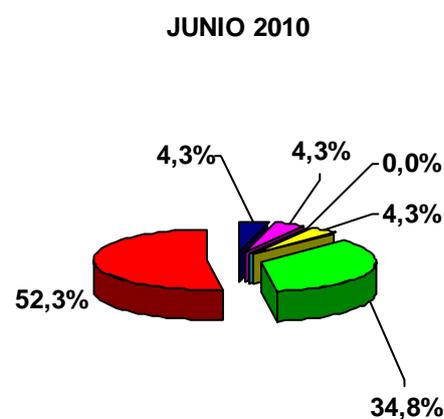
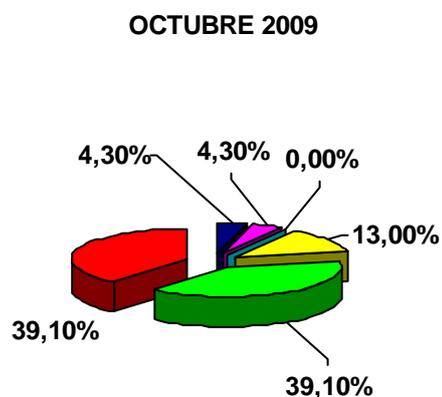
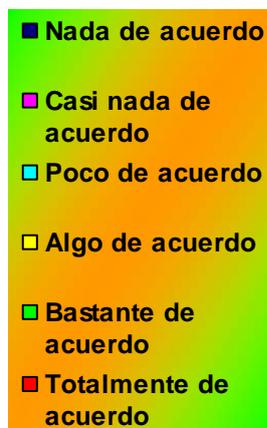
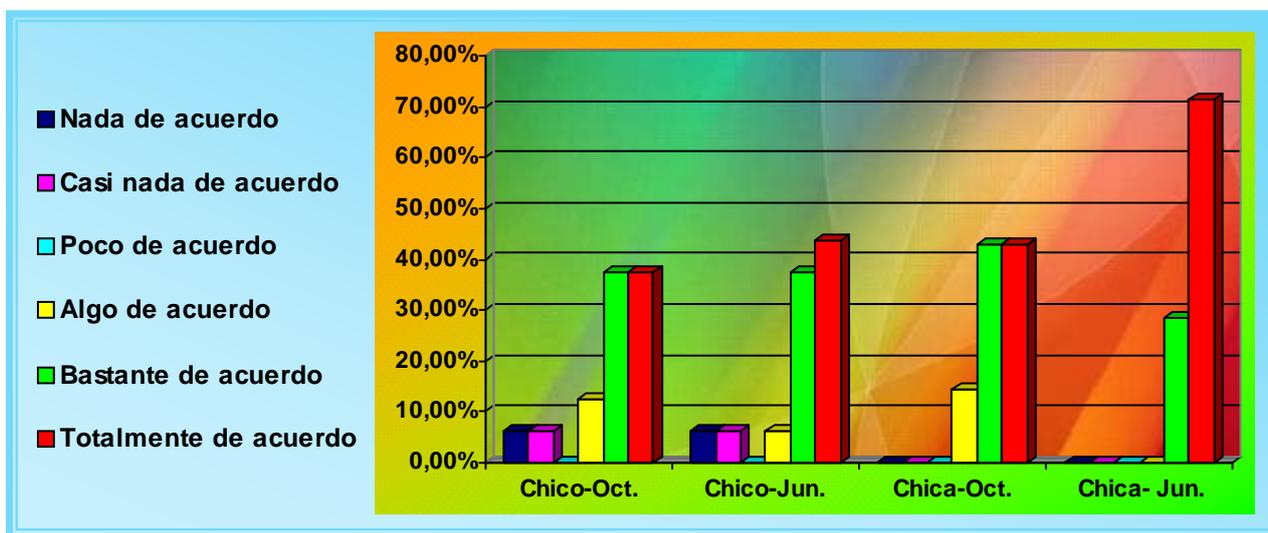


Tabla y Gráficos del Ítem V 64: Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros

Dos son las opciones más señaladas en el caso de este ítem. Más del 70%, tanto de chicos como de chicas, se sitúan en “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. Los chicos están en un 37,5% los que señalan la opción “*bastante de acuerdo*” tanto en el mes de octubre como en el de junio, habiendo mejoría en la siguiente opción que pasa del 37,5% durante la primera pasación del cuestionario, al 43,8% de la última. En el caso de las chicas es más notable la tendencia hacia la opción “*totalmente de acuerdo*”, que se sitúa en un 42,9% en el mes de octubre de 2009, pasando al 71,4% alcanzado durante el mes de junio de 2010. De esta manera observamos que las chicas dicen evitar gestos arriesgados en mayor medida que lo hacen los chicos.

Los resultados obtenidos en el mes de junio son positivos en cuanto a que existe un incremento en el porcentaje de alumnos y alumnas que se sitúan en la opción “*totalmente de acuerdo*”. Hemos pasado de un 39,1% a un 52,2%. Esta mejoría puede estar condicionada por la intervención a través del programa llevado a cabo.

Antolín (2002) realizó un estudio estadístico de lesiones con atención hospitalaria en C.P. de Primaria y entre otros factores analiza por un lado los espacios y por otro los materiales. Es un trabajo interesante puesto que tiene en cuenta, entre otros parámetros, los siguientes: Distribución de lesionados por sexos y por de edad, por años, actividad realizada en el momento de la lesión, tipología de lesiones, atención prestada en el centro, posible causa de la lesión (incompetencia del formador), estimación de competencia motórica del afectado. De las conclusiones del trabajo destacamos las más relevantes:

- Se lesionan más las niñas que los niños.
- Más los preadolescentes (13 años)
- Casi la mitad de las lesiones se producen por contacto con el suelo (48%), seguido de balón (9%) y compañeros o pared (7%).
- La última sesión matinal es la más accidentada
- Los espacios condicionan las lesiones
- El 33% de las lesiones son responsabilidad directa del maestro de E.F.
- Agresiones, choques con compañeros, caídas, son la forma más habitual de lesiones, producto de agresividad, no medir los riesgos, no controlar el espacio ni el propio cuerpo.
- Una buena competencia motora reduce el riesgo de lesión
- Hay que cuidar al máximo la calidad de los suelos sobre los que se realiza la actividad.

Ítem V.65: Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	2	12,5%	2	28,6%	1	14,3%	6	26,1%	3	13,0%
Totalmente de acuerdo	11	68,8%	12	75%	4	57,1%	6	85,7%	15	65,2%	18	78,3%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

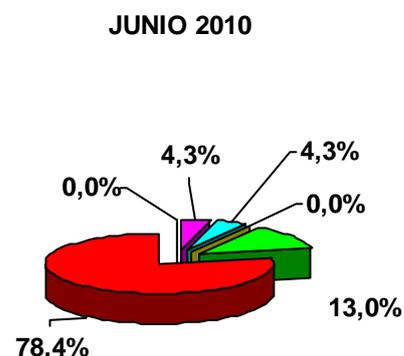
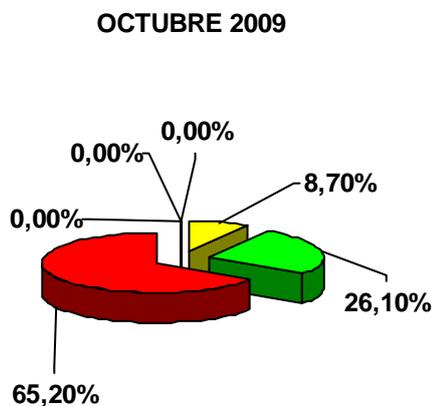
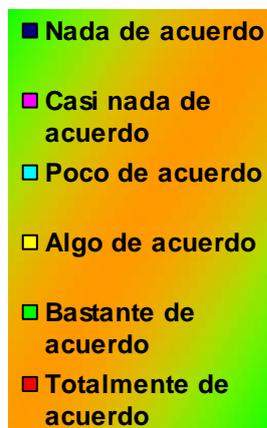
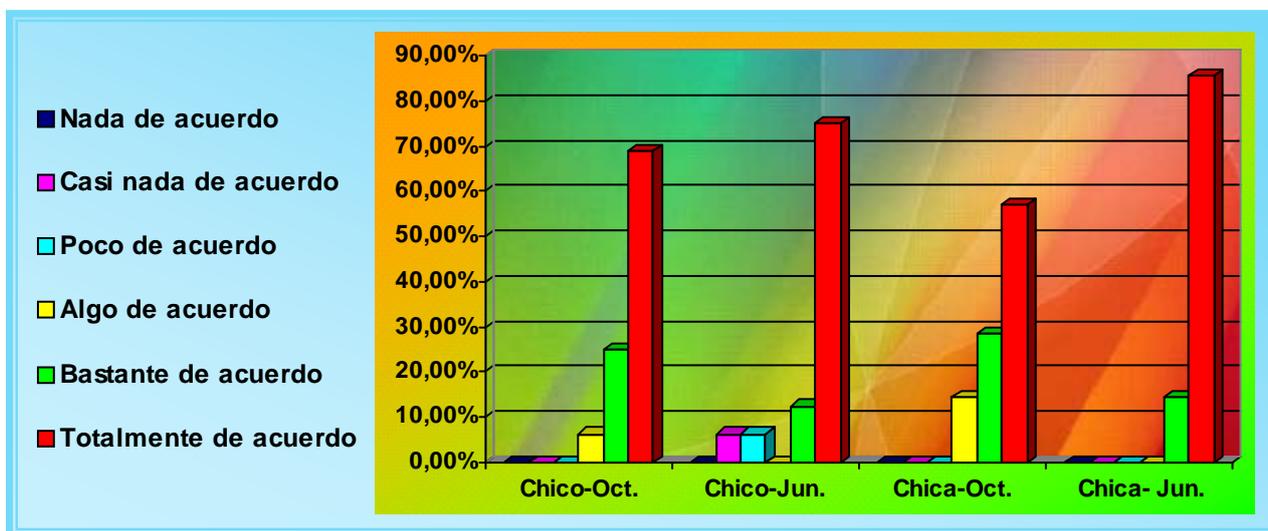


Tabla y Gráficos del Ítem V 65: Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien

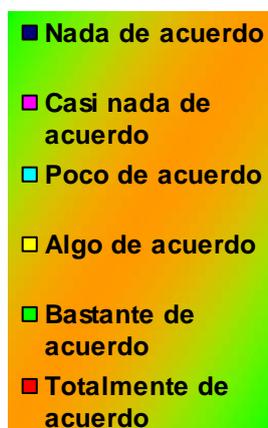
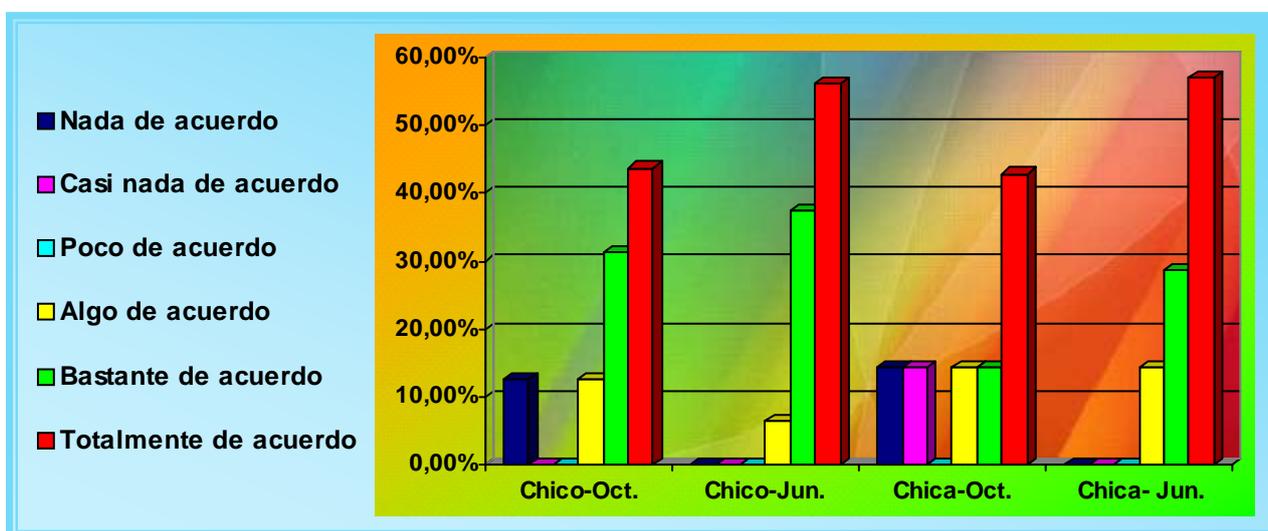
A la pregunta sobre si los niños y niñas se divierten en las sesiones de educación física y si eso les hace sentir bien, el alumnado ha respondido positivamente situándose mayoritariamente en la opción *“totalmente de acuerdo”*. Hablamos de un 68,8% de los chicos durante el mes de octubre de 2009, que llega hasta un 75% en el mes de junio de 2010. En el caso de las chicas, los porcentajes son de un 57,1% en la primera aplicación del cuestionario, incrementado hasta el 85,7% alcanzado en la segunda y última. Estos datos nos indican que, con la aplicación del programa, hemos conseguido que las chicas tengan una percepción más positiva sobre el disfrute de las sesiones de educación física, y se sientan mejor por ello. Ellas lo hacen en mayor porcentaje que los chicos, los cuales, también mejoran, pero su incremento se sitúa 22 puntos por debajo de lo que lo hacen ellas. La aplicación del programa de intervención parece haber tenido mayor efecto sobre las chicas que sobre los chicos.

El 65,2% de alumnos y alumnas que se sitúan en la opción *“totalmente de acuerdo”* en el mes de octubre de 2009, se ve incrementado hasta el 78,3% conseguido en junio de 2010. Esto indica que, a través del programa de intervención aplicado, hemos conseguido que los chicos y chicas de 5º de primaria disfruten más durante las sesiones de educación física, y eso repercute en una sensación de bienestar agradable para ellos.

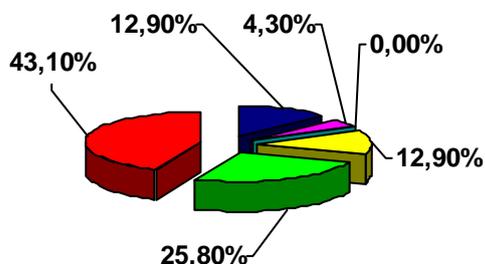
En la investigación realizada por Castro, Piéron y González (2006) para analizar las diferencias de pensamiento y comportamiento en/hacia la Educación Física escolar, se toma como muestra el alumnado de primer ciclo de ESO de un centro público rural de la provincia de Lugo. Los resultados de dicha investigación desvelan que la actitud del alumnado es positiva, pues el 67% de niños y el 83% de niñas tienen una actitud favorable hacia la escuela. En el estudio realizado en varios países europeos ocurría que existían grandes diferencias entre los países analizados. Los resultados que más se acercan a los del estudio de Castro, Piéron y González son, en el caso de las niñas de doce años, los de Portugal (73%), que es el país en el que se alcanzó el mayor porcentaje, igual que en el caso de los niños (un 61% también en Portugal). En este sentido, se encontró un número muy elevado de niños que muestran simplemente satisfacción por las clases de educación física y, en cambio, el número de ellos que se muestran muy satisfechos es escaso. En las niñas se da justamente lo contrario. El 100% de los niños y el 83% de las niñas muestran una actitud positiva hacia la educación física pero, mientras que en el 83% de las chicas la actitud es muy favorable, en los niños sólo lo es en el 25%.

Ítem V.66: Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	3	12,9%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	1	14,3%	3	12,9%	3	8,7%
Bastante de acuerdo	5	31,3%	6	37,5%	1	14,3%	2	28,6%	6	25,8%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	9	56,3%	3	42,9%	4	57,1%	10	43,1%	12	52,2%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

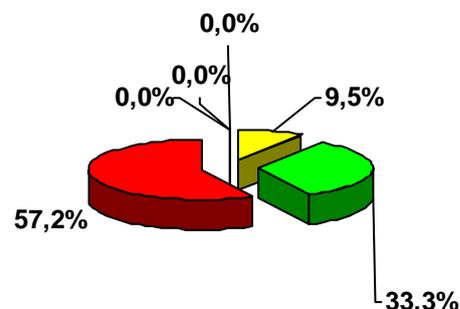


Tabla y Gráficos del Ítem V.66: Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física

Los datos de la tabla no dejan lugar a dudas de que el alumnado de la muestra considera que el calentamiento es una actividad necesaria para la realización de actividades físicas. Así, la opción más elegida tanto en octubre como en junio por ambos grupos de chicos y chicas es la de *“totalmente de acuerdo”*, seguida de la opción *“bastante de acuerdo”*.

Hay que destacar que en la valoración de junio ningún alumno/a ha elegido las opciones *“negativas”*, centrándose todos ellos en las opciones de estar de acuerdo en realizar un calentamiento.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y de junio.

Nuestra interpretación para este ítem pasa por considerar que el alumnado de la muestra tiene asumida la importancia del calentamiento como actividad preventiva a realizar antes de cualquier actividad física.

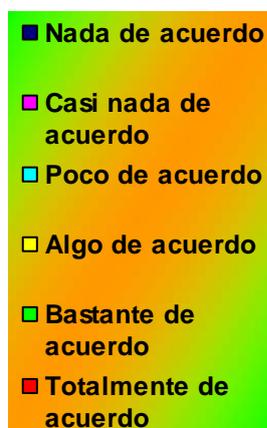
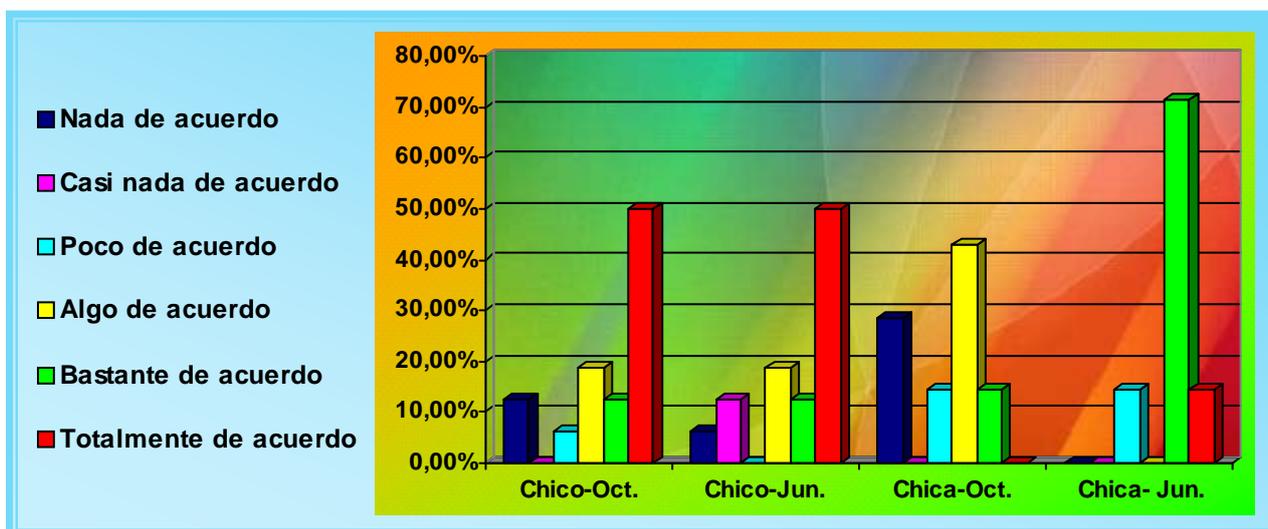
Los datos de nuestra investigación son ligeramente superiores a los encontrados por Vilchez Barroso (2007: 453), con alumnado de 10-12 años de la Comarca granadina de los *“Montes Orientales”*, que en las opciones *“positivas”* eran elegidas por el 72% de su muestra.

El calentamiento busca la adaptación orgánica para la realización de esfuerzos posteriores. Así, coincidimos con Hegedus (1984) que entiende que *“que desde un punto de vista biológico, la adaptación consiste en determinadas transformaciones que se operan en el organismo viviente, con la finalidad de acomodarlo a un medio diferente al suyo”*.

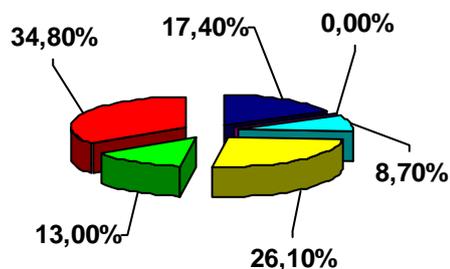
El alumnado debe comprender y adquirir el hábito del calentamiento que pretende: Preparar al organismo para realizar actividades más intensas de lo normal; Preparar al individuo física, fisiológica y psíquicamente; Motivar; Incrementar la elasticidad muscular y la movilidad articular; Aumentar la actividad cardio-respiratoria y sobre todo evitar y prevenir lesiones.

Ítem V.67: Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de Educación Física

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	2	28,6%	0	,0%	4	17,4%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	3	42,9%	0	,0%	6	26,1%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	1	14,3%	5	71,4%	3	13,0%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	8	50,0%	0	,0%	1	14,3%	8	34,8%	9	39,1%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

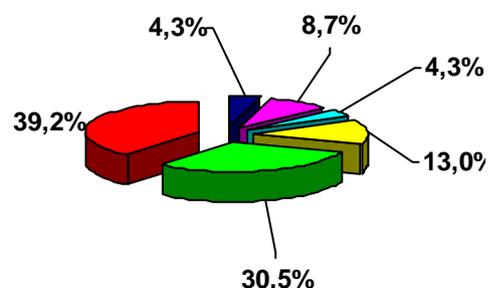


Tabla y Gráficos del Ítem V.67: Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de Educación Física

Por los datos de la tabla deducimos que son los chicos los que más actividades físicas extraescolares practican. Así, el 50% tanto octubre como en junio, eligen la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”*, frente a las chicas que en la valoración de octubre no eligen esta opción.

Después de la aplicación del programa de intervención, los chicos que ya practicaban actividades físicas extraescolares, las siguen practicando en la misma medida y son las chicas las que incrementan sus niveles de practica, así la opción *“totalmente de acuerdo”* obtiene en junio una valoración del 14,3% y sobre todo la opción que más se incrementa es *“bastante de acuerdo”* con un 71,4%. La mayor participación de las chicas después del programa de intervención, se ve reflejada en los totales de junio, donde comprobamos en el gráfico circular como las opciones *“positivas”* de *“totalmente de acuerdo”* y *“bastante de acuerdo”*, se incrementan sustancial.

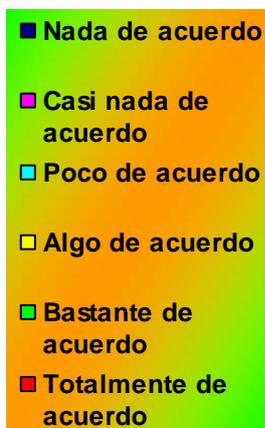
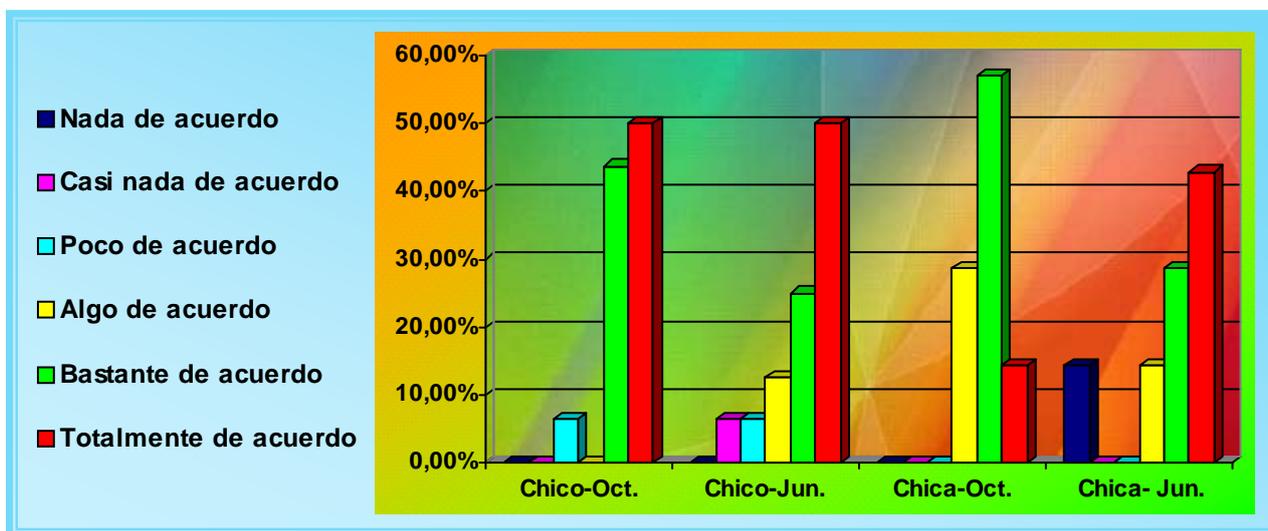
Podemos observar como el nivel de práctica de actividad física de los chicos se presenta mayor que el de las chicas, lo que coincide con los resultados de los estudios realizados con anterioridad (Cantera y Devís, 2000; Sallis, 2000; Tercedor y cols., 2003; Chillón, 2005; Vílchez, 2007). La encuesta ALHS para niños finlandeses realizada en 1999 muestra que el 65% de los chicos y 55% de las chicas participaron en actividad física cuatro o más días a la semana a la edad de 12 años. De acuerdo con la encuesta de la OMS en 1998 (Aarnio, 2003) para una población entre 11 y 15 años, el 82% de los chicos participó en actividad física al menos 2 veces por semana y el 52% cuatro veces por semana.

El porcentaje de chicas que realiza práctica física respecto al de chicos, es significativamente inferior. Estas diferencias probablemente se deban a razones de índole sociocultural, de tal forma que aún pueden quedar ideas arraigadas del papel activo del niño ofertándole actividades deportivas, y la relativa pasividad de la niña con actividades más pausadas.

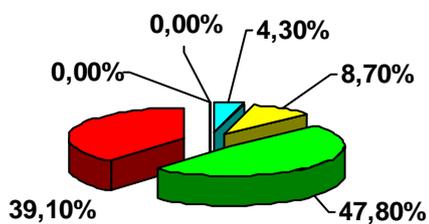
De Hoyo y Sañudo (2007) llegan a la conclusión en su estudio sobre población escolar 10-12 años de la provincia de Sevilla que *“teniendo en cuenta que el motivo principal para la práctica de actividad física en estas edades es la diversión, tanto en chicas como en chicos, padres y educadores deben promover estrategias atractivas que reviertan positivamente en el ocio de nuestros niños, facilitando así los tan codiciados “hábitos saludables”*.

Ítem V.68: Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Algo de acuerdo	0	,0%	2	12,5%	2	28,6%	1	14,3%	2	8,7%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	7	43,8%	4	25,0%	4	57,1%	2	28,6%	11	47,8%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	8	50,0%	1	14,3%	3	42,9%	9	39,1%	11	47,8%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

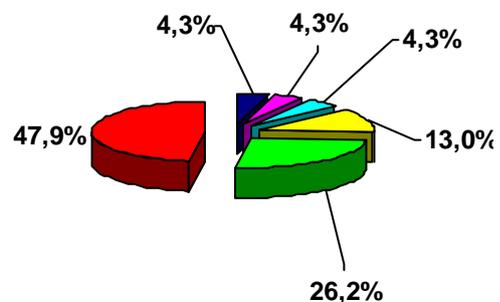


Tabla y Gráficos del Ítem V.68: Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados

Mientras en chicos la opción “*totalmente de acuerdo*” permanece invariable de octubre a junio (50%), la valoración de las chicas sube de manera apreciable del 14,3% al 42,9%. Este hecho hace que en la valoración global de junio se vea incrementada la opción “*totalmente de acuerdo*”.

Los chicos manifiestan en las dos valoraciones que aprenden la forma de hacer los ejercicios mas adecuados, mientras las chicas son las que incrementan su deseo de aprender.

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado en la valoración de junio, con un valor de 0,009.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,772(a)	15	,009
Razón de verosimilitudes	17,537	15	,288
Asociación lineal por lineal	1,917	1	,166
N de casos válidos	23		

Es importante conocer los ejercicios que deben realizarse, pero más importante quizás sea saber los que están contraindicados (Parreño, 1995). En general, deben evitarse los ejercicios forzados de cualquier estructura articular, puesto que pueden dañar estas estructuras anatómicas, sobre todo si el ejercicio implica rotaciones forzadas combinadas con hiperflexión e hiperextensión (Alter, 1994; Arteaga y cols. 1995).

Se hace imprescindible introducir en el curriculum de Educación Física, objetivos que atiendan al fomento de hábitos posturales saludables, donde se rechace la práctica reiterada de ejercicios contraindicados, especialmente aquellos que integren combinaciones peligrosas.

Así, de este modo, los docentes seremos fuente promotora de bienestar y calidad de vida. Calidad que estará determinada por la práctica de ejercicio físico autónomo que en el futuro realizarán, y que no debe estar compuesta por ejercicios donde se integren combinaciones de acciones articulares contraindicadas.

Ítem V.69: En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	2	12,5%	6	37,5%	2	28,6%	0	,0%	2	8,7%	8	34,8%
Algo de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	2	28,6%	0	,0%	3	13,0%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	6	37,5%	3	18,8%	3	42,9%	3	42,9%	9	39,1%	6	26,1%
Totalmente de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

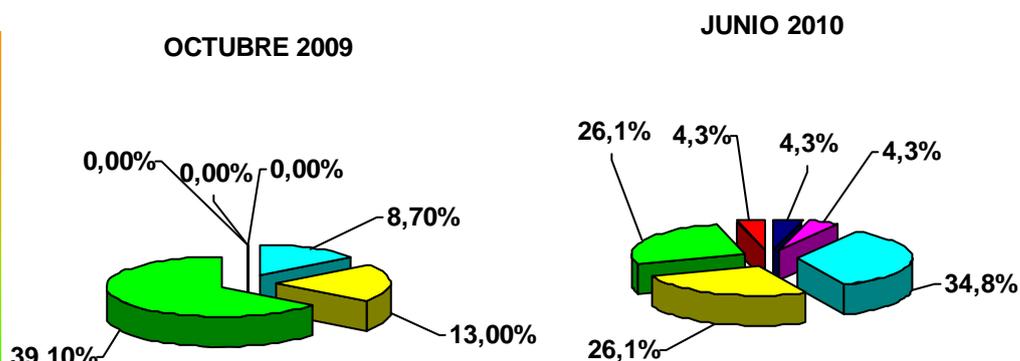
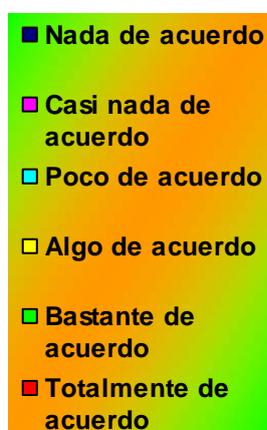
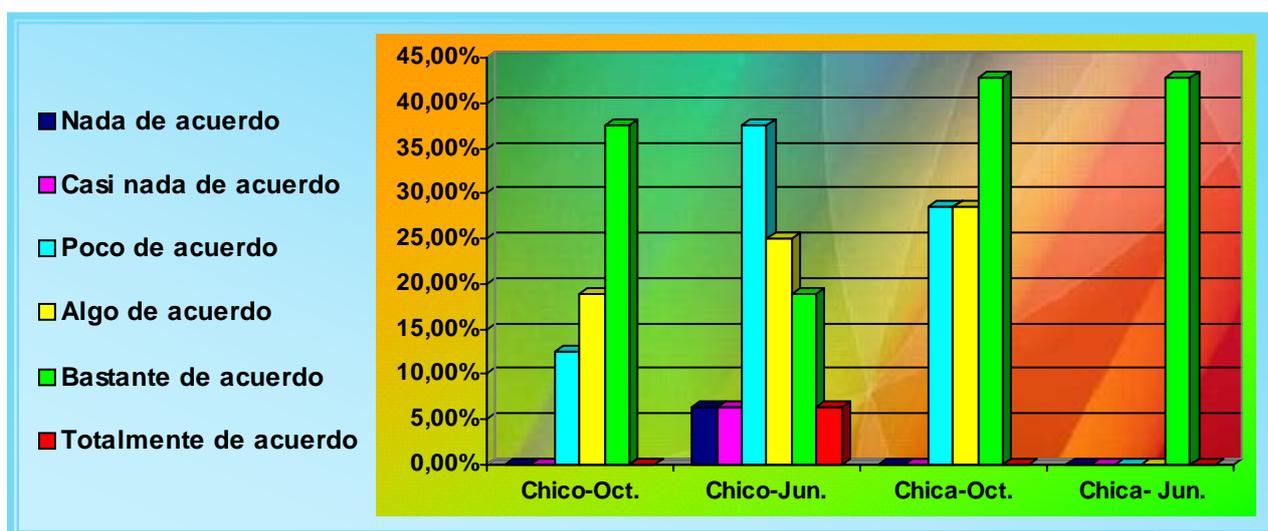


Tabla y Gráficos del Ítem V.69: En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos

Por los datos de la tabla comprobamos como son las chicas las que están más de acuerdo con la afirmación que se realiza en este ítem. Tanto en la valoración de octubre como en la junio son las opciones centrales las más elegidas por el alumnado, destacando en junio la valoración del 42,9% que hacen las chicas en la opción “*bastante de acuerdo*”.

La Educación Física en primaria trata de dotar al alumnado del mayor número de recursos con el que poder construir nuevas posibilidades motrices, desarrollando correctamente las capacidades y las habilidades básicas. Esta área contribuye activamente al desarrollo de las competencias básicas, incluye conocimientos, destrezas y actitudes encaminadas al desarrollo integral del alumnado. Nos reafirmamos en que la expresión corporal reúne las condiciones adecuadas para el desarrollo de los contenidos de Educación Física y la LOE señala un bloque de contenidos específico dedicado al movimiento como medio de expresión y comunicación.

El área contribuye de forma esencial al desarrollo de la *competencia social y ciudadana*. Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad (Rebollo y Castillo, 2010).

Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la *competencia cultural y artística*. A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana.

No podemos dejar de lado que un criterio de evaluación en Educación Primaria para el área de Educación Física está formulado “*Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales*”. Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.

Ítem V.70: Consulta páginas de internet relacionadas con la salud

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	5	31,3%	3	18,8%	4	57,1%	2	28,6%	9	39,1%	5	21,7%
Casi nada de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	4	17,4%
Poco de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	1	14,3%	2	28,6%	4	17,4%	5	21,7%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	3	13,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	2	8,7%
Totalmente de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	0	,0%	1	14,3%	3	13,0%	4	17,4%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

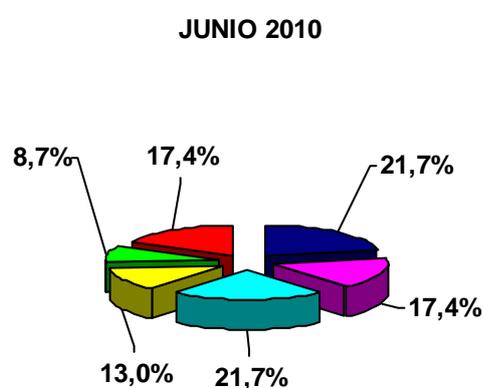
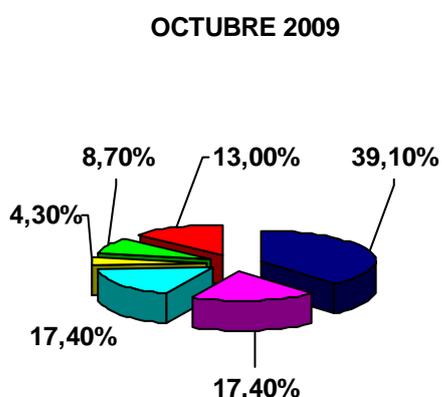
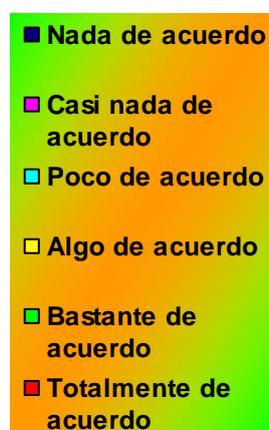
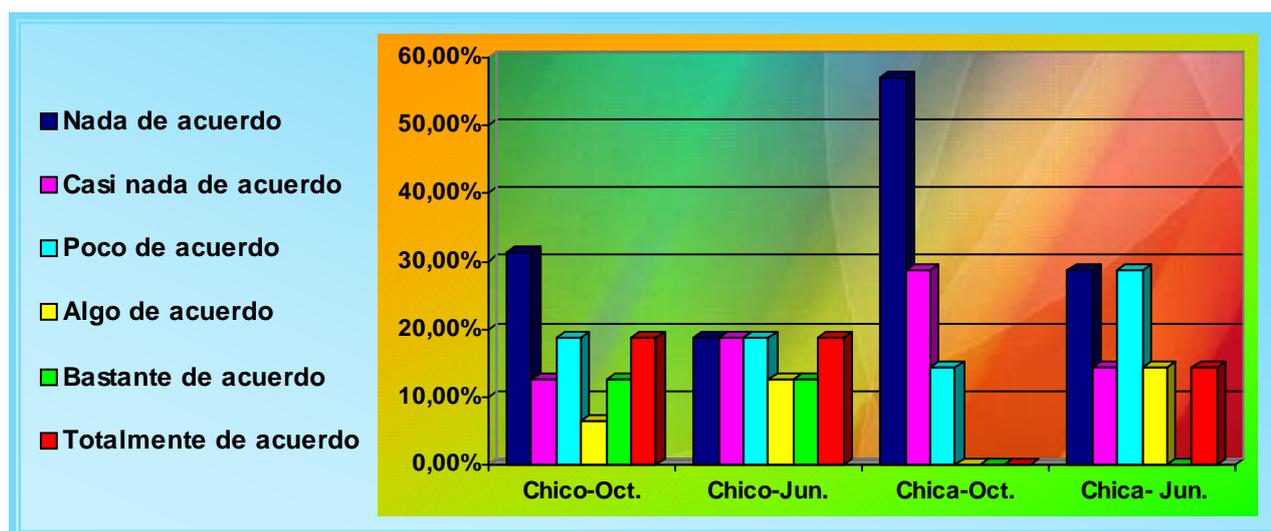


Tabla y Gráficos del Ítem V.70: Consulta páginas de Internet relacionadas con la salud

Al analizar los datos de la tabla, comprobamos como las opciones “positivas” alcanzan una valoración global del 39,1% en la valoración de junio, frente al 25% de valoración que alcanzaban las mismas opciones en el mes de octubre, por lo que podemos implementar que el programa de intervención ha influido en que el alumnado consulte páginas de Internet relacionadas con la salud.

Si observamos el gráfico de barras, comprobamos como son las chicas las que realmente incrementan las valoraciones positivas en la valoración de junio, frente al grupo de chicos que prácticamente permanece invariable, solo una mejora en la opción “algo de acuerdo” que se incrementa hasta un 12,5%. Estas diferencias por género son significativas en ambas valoraciones en el test de Chi-cuadrado dónde se obtiene un valor del 0,017.

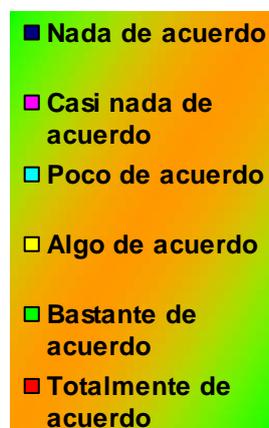
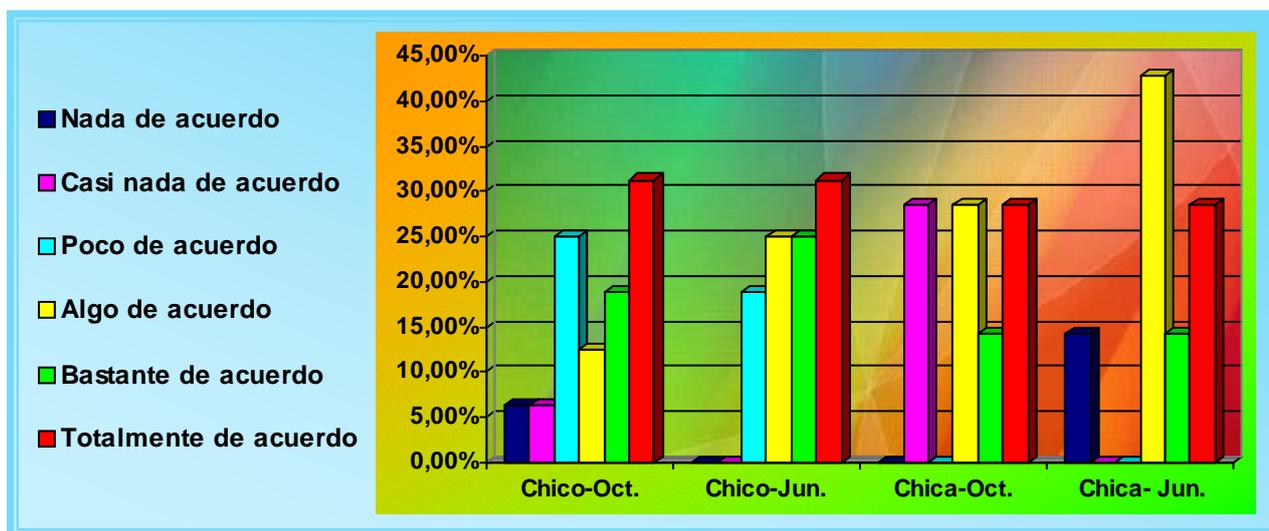
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,790(a)	5	,017
Razón de verosimilitudes	17,038	5	,004
Asociación lineal por lineal	1,296	1	,255
N de casos válidos	23		

En los datos del Informe del 2010 “*Actividades y usos de TIC entre las chicas y chicos en Andalucía*” del Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA), se destaca que:

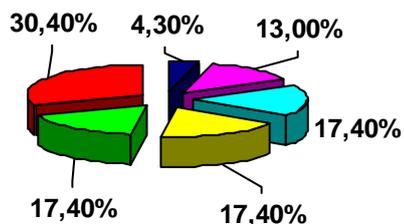
- Los chicos y chicas reparten el tiempo disponible, fuera del horario escolar, en distintas actividades, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con las TIC.
- Las tareas semanales están más relacionadas con actividades escolares, dejando algún tiempo para el uso de ordenador e Internet.
- Durante el fin de semana se intensifican las tareas relacionadas con el ocio y el uso de las nuevas tecnologías, siguiendo así los resultados de otros estudios consultados (Felix Texanos, 2008).
- En cuanto a las actividades que realizan en la Red, los chicos y chicas afirman que su uso principal va destinado a tareas relacionadas con la búsqueda de información para la realización de trabajos escolares.
- Internet ha de ser vista por los profesores y profesoras como una herramienta educativa más, que probablemente aumente la motivación de las y los jóvenes.

Ítem V.71: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	1	4,3%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	2	28,6%	0	,0%	3	13,0%	0	,0%
Poco de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	4	17,4%	3	13,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	4	25,0%	2	28,6%	3	42,9%	4	17,4%	7	30,4%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	1	14,3%	1	14,3%	4	17,4%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	5	31,3%	5	31,3%	2	28,6%	2	28,6%	7	30,4%	7	30,4%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

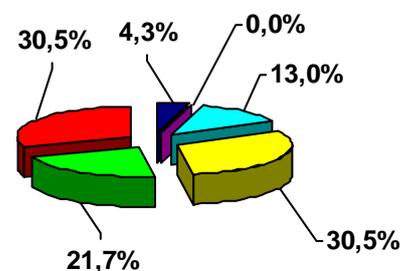


Tabla y Gráficos del Ítem V.71: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase

Analizando los datos de la tabla, comprobamos como el grupo de chicos experimenta una ligera evolución positiva, desapareciendo los casos en que negaban aprender con la web y aumentando aquellos que dicen sí hacerlo. No obstante la opción *“totalmente de acuerdo”* permanece estable en los dos momentos de recogida de información.

Por su parte, las chicas presentan mayor variabilidad en los resultados, aunque las opciones que indican que sí aprenden con la web permanecen estables. Si sumamos los datos de las tres opciones *“positivas”* nos da un valor del 85,7% de las chicas que consideran que si aprenden aspectos y cosas saludables con la página web de Educación Física de clase

En términos generales, podemos apreciar una evolución de las muestra hacia una percepción de mayor utilidad de la web, siendo esta evolución más apreciable en el grupo de chicas.

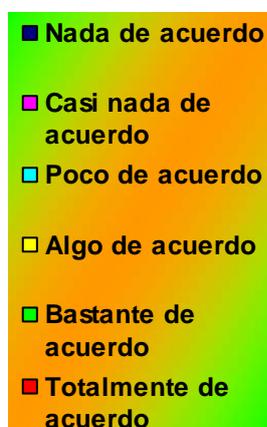
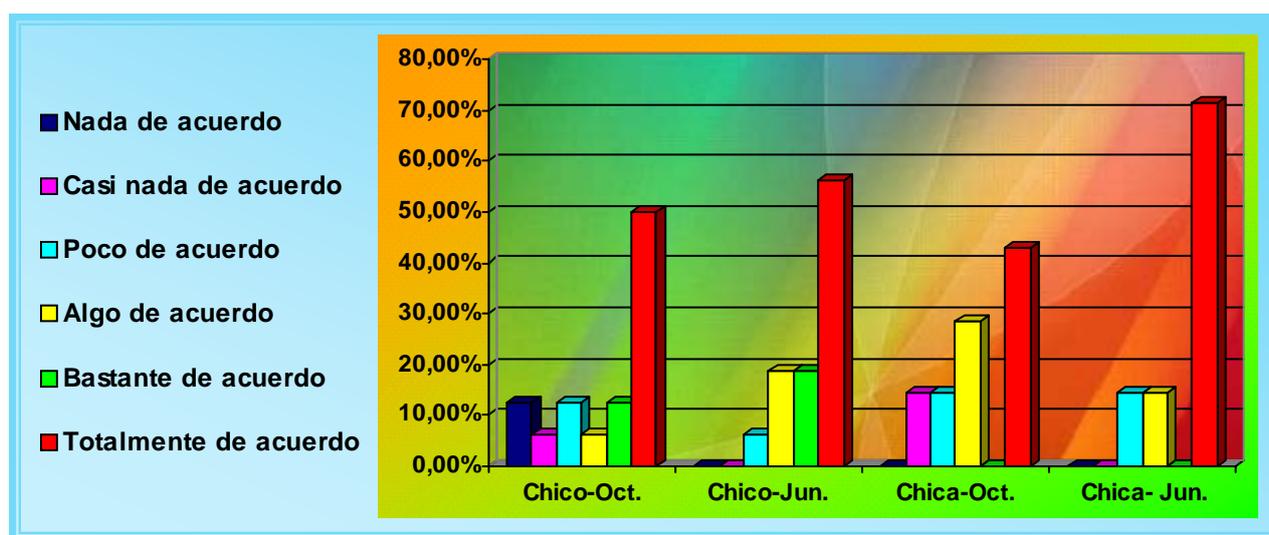
Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y junio.

Tal como indican Ariza y Romero (2009), la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza es una realidad a tener en cuenta. Si bien, ya con la normativa LOGSE (1990) se hacía alguna referencia a su uso, no fue hasta la publicación de la LOCE (2002) cuando se recogió de forma explícita su trabajo dentro del sistema educativo. No obstante, su uso en clase es algo que aún no está lo suficientemente extendido, tal como recogieron en su trabajo Arrieta y Delgado (2006), en el que un 90% de los docentes estudiados, sobre un total de 47, nunca utilizaban este tipo de medios en sus clases.

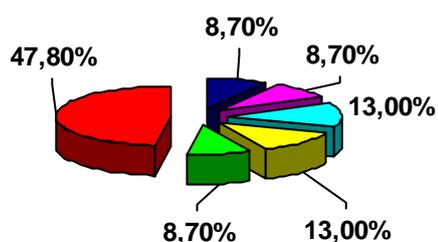
VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI.- MOTIVACIÓN

Ítem VI.72: Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	1	14,3%	1	14,3%	3	13,0%	2	8,7%
Algo de acuerdo	1	6,3%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	3	13,0%	4	17,4%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	3	13,0%
Totalmente de acuerdo	8	50,0%	9	56,3%	3	42,9%	5	71,4%	11	47,8%	14	60,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

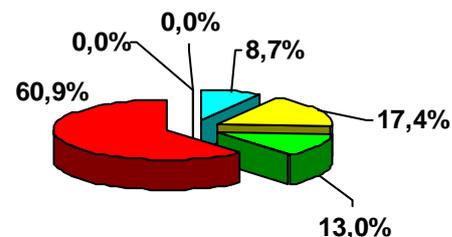


Tabla y Gráficos del Ítem VI.72: Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF.

Al analizar los datos expuestos en la tabla, así como la visualización del gráfico de barras, podemos comprobar como el grupo de chicos experimentan una evolución clara hacia una mayor motivación a la hora de comprobar los resultados de su clase en la página web, hecho que se constata al comprobar como las opciones *“nada, casi nada y poco de acuerdo”* bajan, mientras que *“algo, bastante y totalmente de acuerdo”* suben.

Por su parte, las chicas también muestran esta tendencia, aunque al principio son más reticentes que los chicos a comprobar los resultados en la web.

De manera global es de resaltar que la suma de las opciones *“positivas”* de la valoración del mes de octubre era del 69,5%, frente al 81,3% de los datos de junio.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y junio.

En términos generales, podemos interpretar que ha habido una evolución positiva en la disponibilidad de la muestra hacia la comprobación de los resultados obtenidos por ellos mismos o por su clase en la web de Educación Física.

Coincidimos con Nishida (1991), cuando expone que *“las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro que se dirigirá hacia el aprendizaje en educación física, abarcando tanto su disposición emocional y la conciencia del valor de lo que va aprender, como la autoevaluación de sus propias competencias y el efecto de sus experiencias pasadas”*. De ahí que factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz percibida o el miedo a errar sean elementos que influyen en el estado motivado de los estudiantes.

Ítem VI.73: Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	3	42,9%	0	,0%	4	17,4%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	2	28,6%	2	28,6%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	9	56,3%	2	28,6%	5	71,4%	11	47,8%	14	60,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

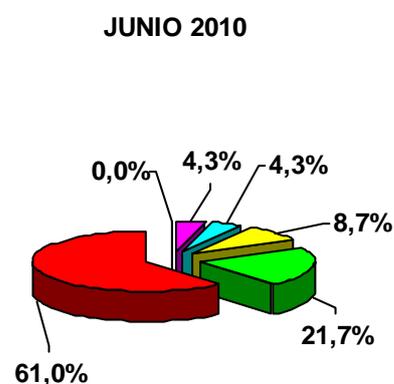
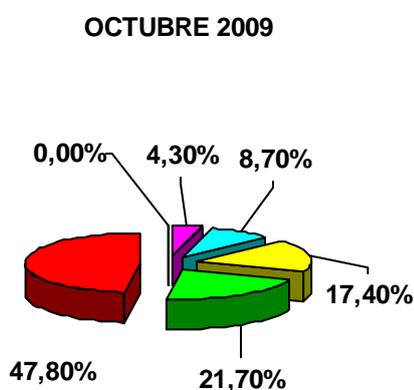
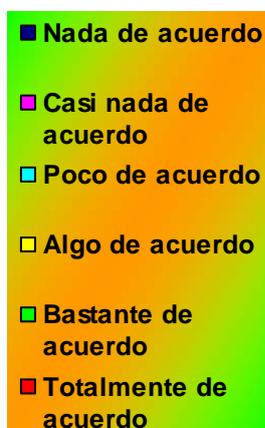
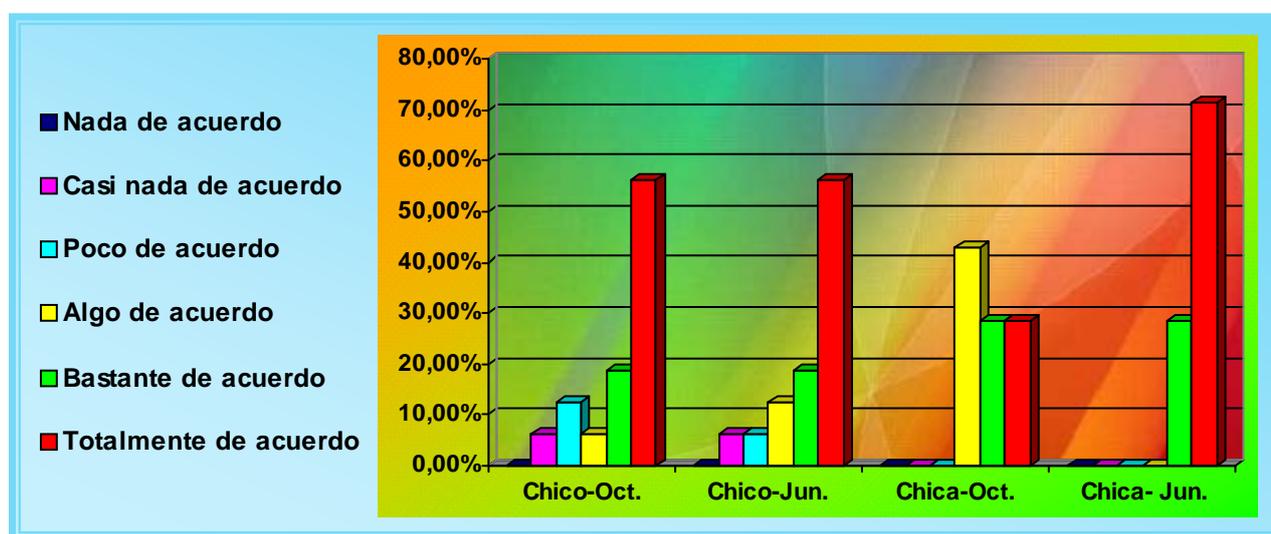


Tabla y Gráficos del Ítem VI.73: Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador

En lo referente a los datos de la muestra de chicos, estos no muestran apenas cambios entre las dos tomas de datos, alcanzando entre la opción “*bastante y totalmente de acuerdo*” el 75,1% de los mismos. El único cambio se experimenta por un alumno que pasa de estar “*poco de acuerdo*” a “*algo de acuerdo*”.

Por su parte, las chicas, experimentan más cambios. En la segunda toma de datos, las opciones “*bastante de acuerdo*” (28,6%) y “*totalmente de acuerdo*” (71,4%) representan al 100% de la muestra, lo cual cobra más importancia al comprobar que un 42,9% de las mismas se mostraba “*algo de acuerdo*” en los datos referidos a la primera recogida de información. Por tanto, la evolución sufrida en este aspecto ha sido bastante importante.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y junio.

Nuestra interpretación de los datos de este ítem, nos llevan a considerar que en términos generales se reduce el desacuerdo y aumenta el nivel de acuerdo en la muestra, con el hecho de sentirse más motivados a la hora de realizar las actividades de Educación Física en el ordenador.

Nos identificamos con la opinión de Rementería (2010), que nos habla de que el uso de la TIC ha de centrarse, entre otras cosas, en el trabajo de temas sobre los que haya que reflexionar, que favorezca el trabajo en equipo, que permita una mayor profundización de los contenidos trabajados en las sesiones prácticas y que no se limite al ofrecimiento de recursos escritos. Como hemos podido comprobar, en nuestro trabajo, hemos pretendido desarrollar aspectos relacionados con la salud, ya tratados a nivel práctico en clase y que se optimizan mediante la profundización del alumnado a través del uso de la página web. Igualmente, se le ha podido ofrecer información acerca de la evolución del curso y realización de actividades relacionadas con los contenidos tratados. Todo ello, según Villarroel (2004) y Aguaded (2002), aumentará la motivación del alumnado, aspecto que hemos podido observar en nuestra investigación, donde los alumnos mostraban más gusto por la realización de este tipo de actividades conforme ha ido avanzando la investigación.

Ítem VI.74: Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	1	6,3%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	2	12,5%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	1	4,3%
Algo de acuerdo	1	6,3%	2	12,5%	3	42,9%	0	,0%	4	17,4%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	2	28,6%	2	28,6%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	9	56,3%	9	56,3%	2	28,6%	5	71,4%	11	47,8%	14	60,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

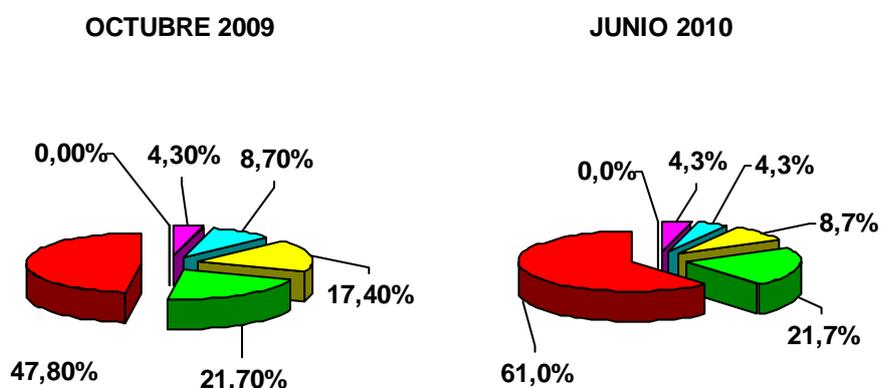
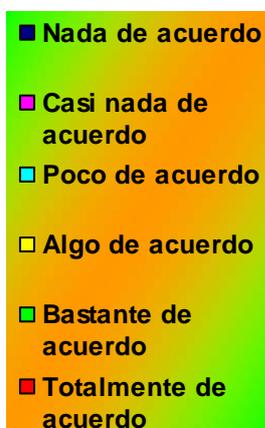
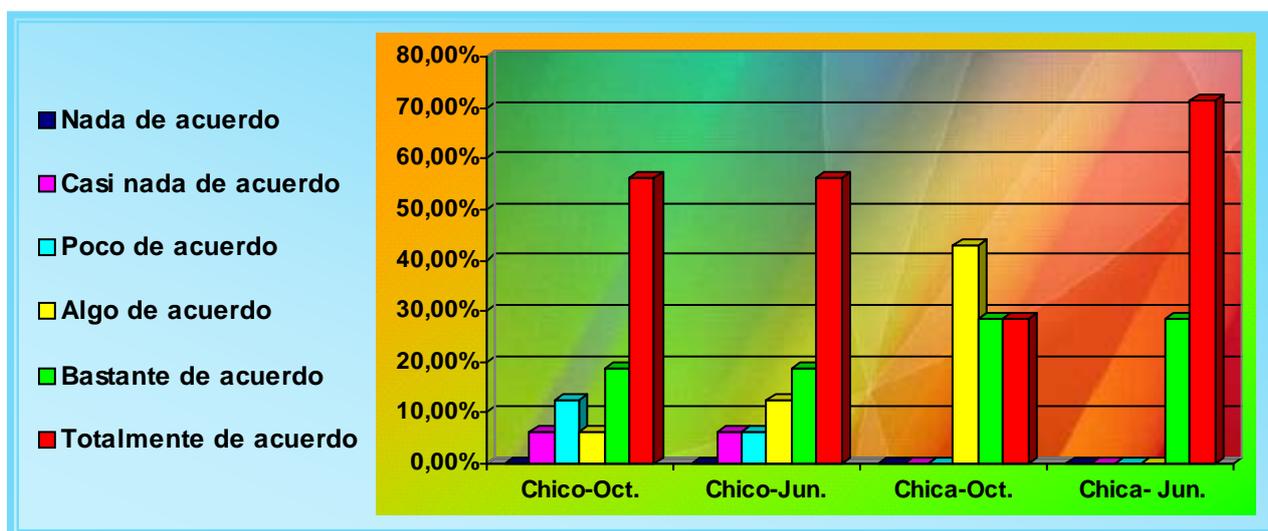


Tabla y Gráficos del Ítem VI.74: Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta

Los datos de la tabla referidos a la muestra de chicos nos revelan que no ha habido un avance importante, aunque se puede apreciar que en la opción “*algo de acuerdo*” hay un ligero avance, pasando de 6,3% a 12,6%. Hay que significar que ya partía en octubre de unos porcentajes muy altos en las opciones positivas.

Es en el grupo de chicas dónde podemos apreciar un avance muy importante, pasado de un 28,6% en octubre en la opción “*totalmente de acuerdo*” a un 71,4% en la misma opción en el mes de junio. Esta mejora, aunque cuantitativamente la muestra de chicas es inferior a la de chicos, conduce a que en el global de la muestra se vean incrementado el porcentaje al final del programa de intervención, pasando de un 47,8% en octubre a un 60,9% en junio.

Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no encontramos diferencias significativas ni por género, ni en las valoraciones globales de octubre y junio.

Los resultados que hemos obtenido se ven reflejados en estudios tales como el de Arrieta y Delgado (2006), que centraron su temática en el análisis de uso de la TIC por parte de 47 profesores y 59 alumnos. En este sentido, el 83% de estos últimos manifestó que la búsqueda de información a través de Internet fue interesante y divertida. Asimismo, el 98% estuvieron de acuerdo con que sus profesores les encomendaran tareas relacionadas con las TIC y el uso de Internet. Resultados similares, en cuanto a motivación hacia el uso de este tipo de medios, obtuvo Villarroel (2007) en una experiencia basada en el uso de la wiki en ESO.

Ítem VI.75: Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	2	8,6%	0	,0%
Poco de acuerdo	3	18,8%	3	18,8%	2	28,6%	0	,0%	5	21,7%	2	8,6%
Algo de acuerdo	5	31,3%	2	12,5%	2	28,6%	1	14,3%	4	17,4%	6	26,1%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	2	28,6%	3	13,0%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	6	37,5%	7	43,8%	2	28,6%	4	57,1%	8	39,1%	11	48,1%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%

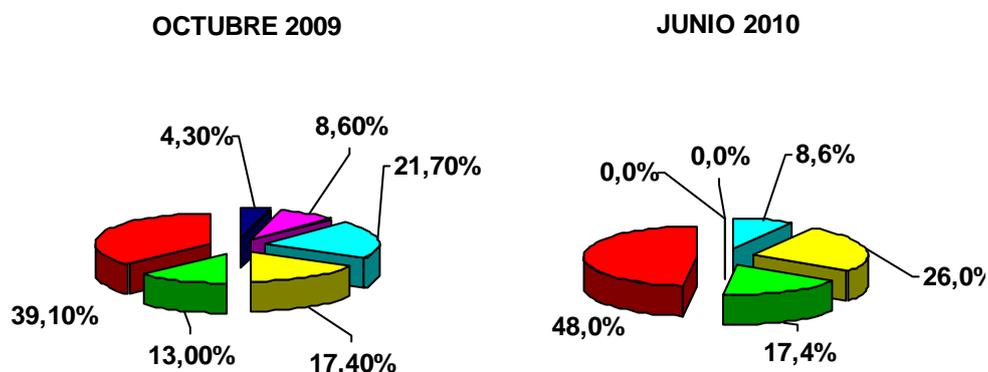
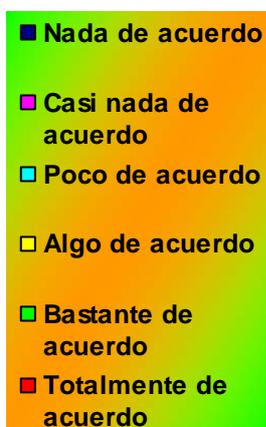
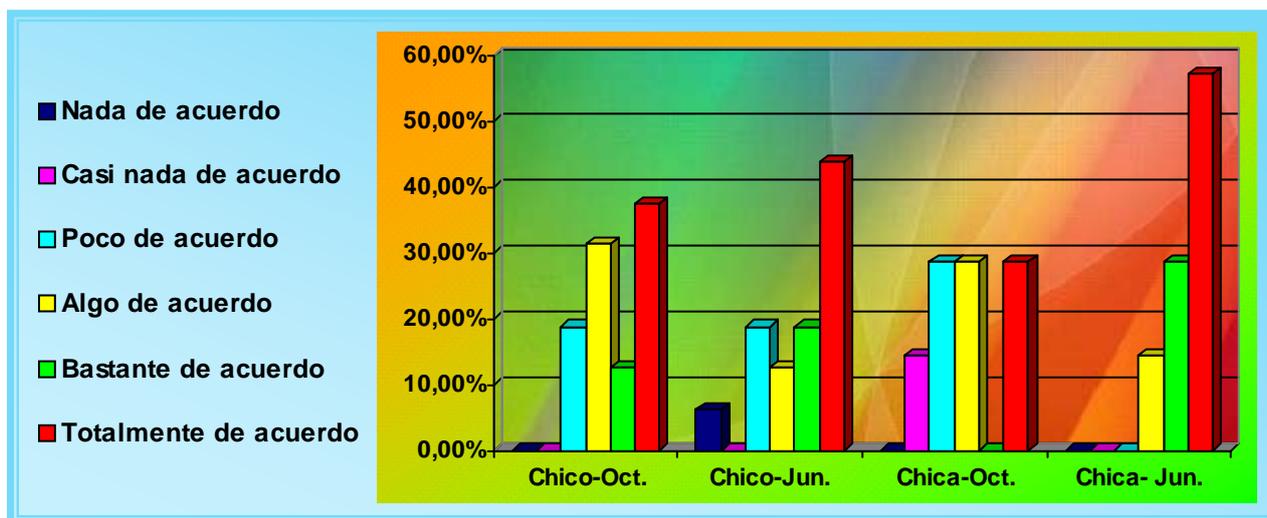


Tabla y Gráficos del Ítem VI.75: Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)

Tanto chicos como chicas consideran que aprenden más con la ayuda de la página web de Educación Física que si utilizan cualquier otro tipo de recurso impreso. Es al finalizar el curso cuando se acrecienta esa creencia, pasando del 39,1% en octubre, al 48,1% de junio de 2010.

Los chicos en octubre distribuían sus preferencias entre la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 37,5% y “*algo de acuerdo*”, 31,3%, mientras que en junio ya se decantaban por el “*totalmente de acuerdo*” en un 43,8%.

Las chicas en octubre de 2009 parecían tener algún recelo sobre si utilizar la página web reportaba un mayor aprendizaje, pues encontramos igualados a 28,6% las opciones “*poco, algo y totalmente de acuerdo*”, esa pequeña duda queda disipada durante el transcurso del curso escolar, ya que en junio de 2010 es un 57,1% quienes están “*totalmente de acuerdo*” y un 28,6% está “*bastante de acuerdo*”.

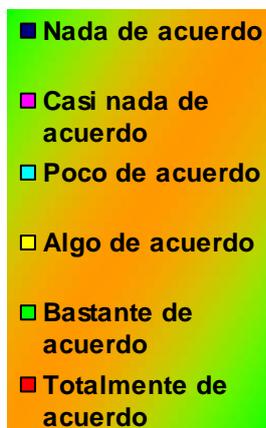
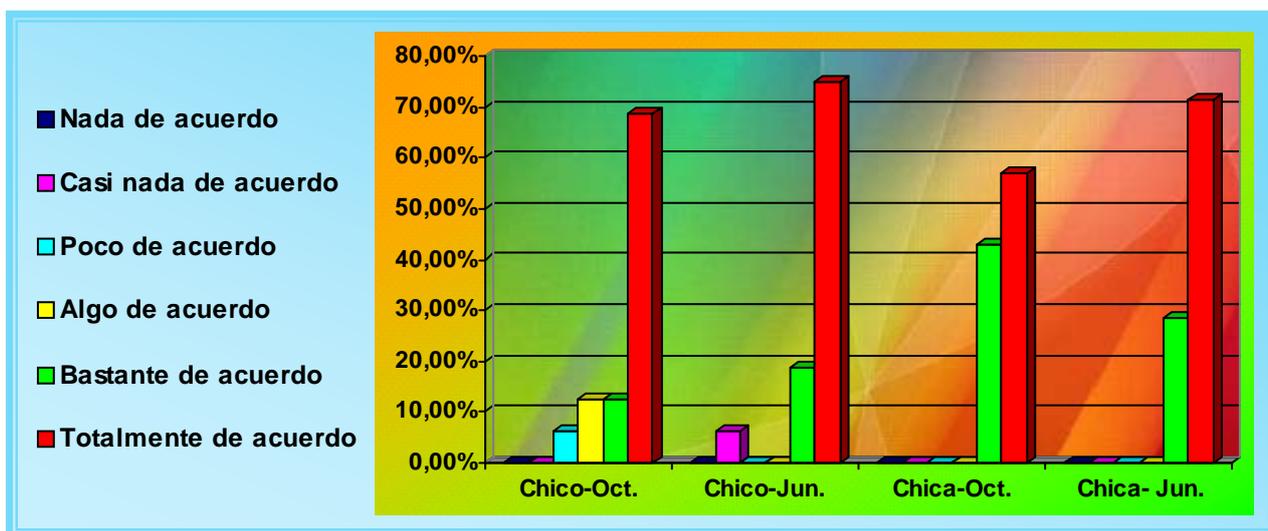
Al comparar los datos de manera global, encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,009, debido fundamentalmente al incremento de los valores de las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” de las chicas en la valoración de junio.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,507(a)	3	,009
Razón de verosimilitudes	12,852	3	,005
Asociación lineal por lineal	,928	1	,335
N de casos válidos	23		

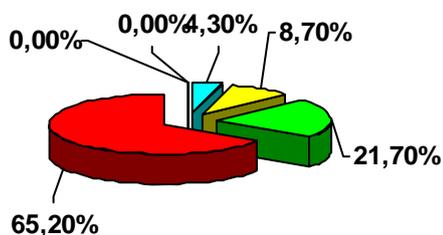
Interpretamos por los datos que el grupo de chicas están algo más convencidas que los chicos a la hora de considerar la página web de Educación Física, como un buen recurso que ayuda a aprender más y mejor.

Ítem VI.76: Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%
Poco de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Algo de acuerdo	2	12,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	8,7%	0	,0%
Bastante de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	3	42,9%	2	28,6%	5	21,7%	5	21,7%
Totalmente de acuerdo	11	68,8%	12	75,0%	4	57,1%	5	71,4%	15	65,2%	17	73,9%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

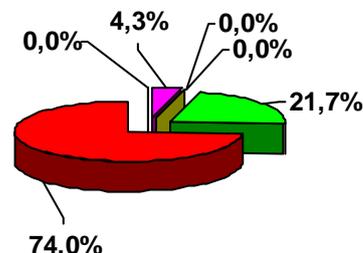


Tabla y Gráficos del Ítem VI.76: Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías

Aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías se constituye como una gran motivación para chicos y chicas. En junio, 22 de los 23 alumnos participantes en el programa así lo creían, 73,9% (17 alumnos) *“totalmente de acuerdo”* y 21,7% *“bastante de acuerdo”*; únicamente un alumno o alumna no encuentra esa motivación, opta por la opción *“casi nada de acuerdo”*.

Ya en octubre de 2009, había un número considerable de alumnos/as que estaban ilusionados y animados con la posibilidad de aprender a usar las nuevas tecnologías, 65,2% *“totalmente de acuerdo”* y 21,7% *“bastante de acuerdo”*.

Tanto los resultados de las chicas como de los chicos son bien significativos, así podemos observar como en octubre el 68'8% de los chicos escogía la opción *“totalmente de acuerdo”*, aumentando hasta un 75%, nueve meses más tarde; mientras que las chicas en octubre distribuían sus preferencias hacia las opciones el *“bastante de acuerdo”*, 42,9% y *“totalmente de acuerdo”*, 57,1% y en junio, se producía un considerable aumento en la opción *“totalmente de acuerdo”*, alcanzando el 71,4%.

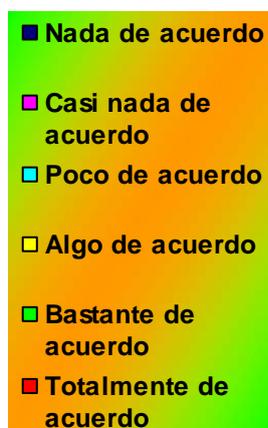
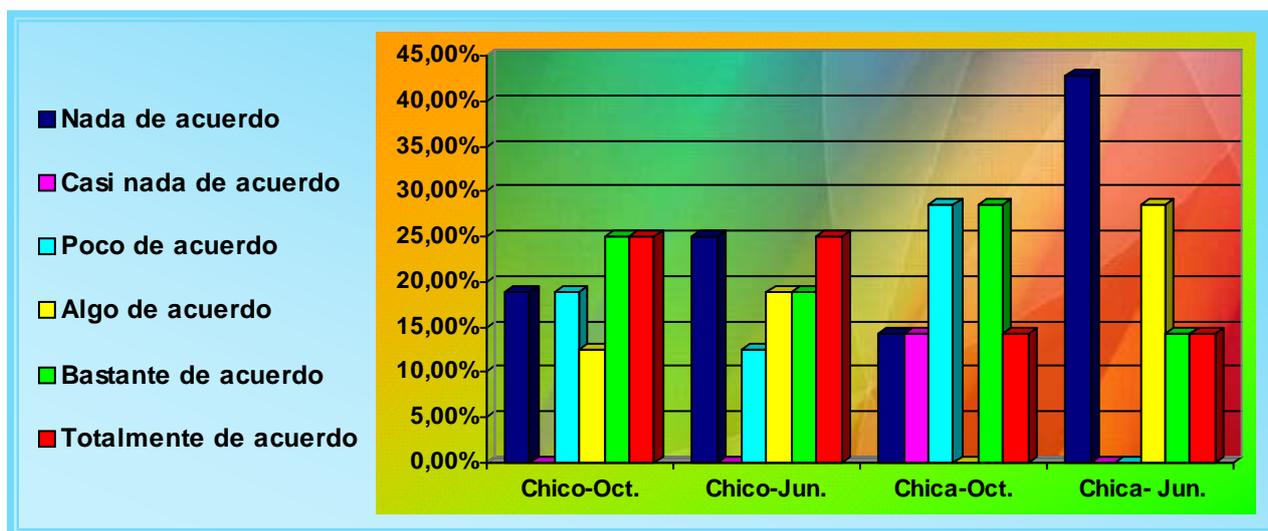
Interpretamos que el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, junto al conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, se ha convertido en una necesidad formativa para nuestra actual sociedad, ya que es un requerimiento imprescindible para cualquier ámbito de la vida cotidiana y, por supuesto, del ámbito laboral, tanto para su acceso como para ya una vez dentro del mismo.

Como se suele decir de manera coloquial: si hoy día no dominas el uso de las nuevas tecnologías y el inglés *“no vas a ninguna parte”*. La escuela desempeña gran parte de esa labor.

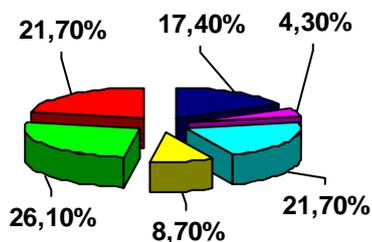
Gordejo Cava (2004), considera que la utilización de las TIC puede ser altamente beneficiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, debido a la motivación del alumnado frente a este recurso. Así indica que: *“La utilización del ordenador en clase de Educación Física es una posibilidad, un recurso más. La práctica motriz no debe ser sustituida como motor principal del proceso de aprendizaje. El uso del ordenador en clase de Educación Física conlleva un trabajo previo por parte del profesor si éste quiere que las cosas salgan bien”*.

Ítem VI.77: Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	3	18,8%	4	25,0%	1	14,3%	3	42,9%	4	17,4%	7	30,4%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	0	,0%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	0	,0%
Poco de acuerdo	3	18,8%	2	12,5%	2	28,6%	0	,0%	5	21,7%	2	8,7%
Algo de acuerdo	2	12,5%	3	18,8%	0	,0%	2	28,6%	2	8,7%	5	21,7%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	3	18,8%	2	28,6%	1	14,3%	6	26,1%	4	17,4%
Totalmente de acuerdo	4	25,0%	4	25,0%	1	14,3%	1	14,3%	5	21,7%	5	21,7%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

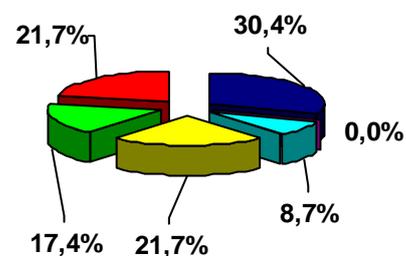


Tabla y Gráficos del Ítem VI.77: Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo

En octubre, el 26,1% del alumnado estaba “*bastante de acuerdo*” y el 21,7%, “*totalmente de acuerdo*”; pero también encontramos respuestas de “*poco de acuerdo*”; ya en junio sigue habiendo un 21,7% que está “*totalmente y algo de acuerdo*”, en el otro extremo de las opciones que se nos presentan encontramos a un 30,4% que manifiesta estar “*nada de acuerdo*”. Mejora levemente la idea de que trabajar en el ordenador distrae y hace perder el tiempo.

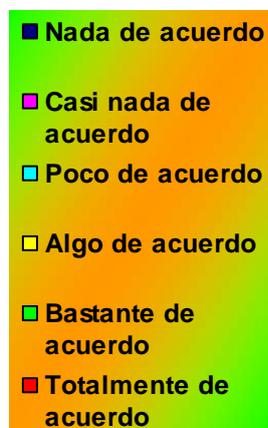
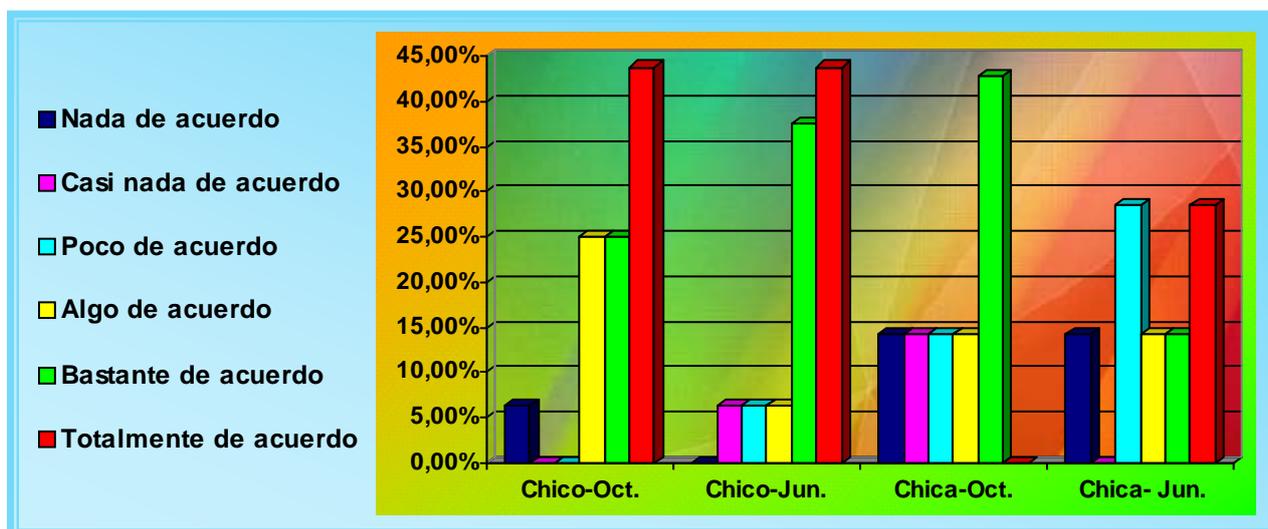
Son las chicas quienes presentan mayores porcentajes a favor, un 42,9% que se declina por la opción “*nada de acuerdo*” y un 28,6% está “*algo de acuerdo*”, en junio. Ese último porcentaje al que hemos hecho referencia, el 28,6%, es el obtenido en las opciones “*bastante y poco de acuerdo*” en octubre.

Las respuestas de los chicos están aún más distribuidas y los porcentajes muy equilibrados y similares, además este hecho se produce tanto a comienzo como a final de curso. El 25% manifiesta en octubre estar “*totalmente y bastante de acuerdo*” y el 18,8% “*nada o poco de acuerdo*”; en junio sigue habiendo un 25% que está “*totalmente de acuerdo*” y sube hasta ese mismo porcentaje del 25% los que escogen la opción “*nada de acuerdo*”, esta vez los que llegan al 18,8% son los que prefirieron como respuesta “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”.

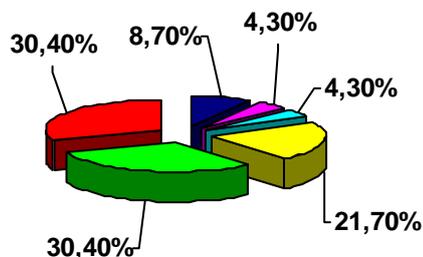
Interpretamos por los resultados obtenidos en este ítem no determinan de manera clara si el hecho de trabajar en el ordenador provoca distracción y pérdida de tiempo. No temeremos a las distracciones y posibles pérdidas de tiempo si sabemos planificarnos y organizarnos convenientemente y establecer límites de uso.

Ítem VI.78: Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos

	Chicos				Chicas				Totales			
	Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010		Octubre 2009		Junio 2010	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Nada de acuerdo	1	6,3%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	2	8,7%	1	4,3%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	0	,0%	1	4,3%	1	4,3%
Poco de acuerdo	0	,0%	1	6,3%	1	14,3%	2	28,6%	1	4,3%	3	13,0%
Algo de acuerdo	4	25,0%	1	6,3%	1	14,3%	1	14,3%	5	21,7%	2	8,7%
Bastante de acuerdo	4	25,0%	6	37,5%	3	42,9%	1	14,3%	7	30,4%	7	30,4%
Totalmente de acuerdo	7	43,8%	7	43,8%	0	,0%	2	28,6%	7	30,4%	9	39,1%
Totales	16	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	7	100,0%	23	100,0%	23	100,0%



OCTUBRE 2009



JUNIO 2010

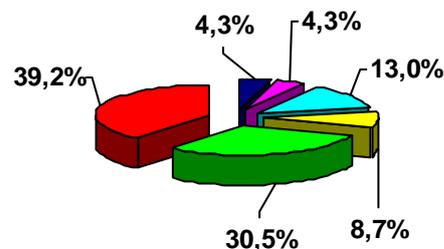


Tabla y Gráficos del Ítem VI.78: Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos

En octubre el 30,4% del alumnado estudiado estaba “*bastante de acuerdo*” y también “*totalmente de acuerdo*”, cifra que se mantiene en junio de en la opción *bastante de acuerdo* y aumenta hasta un 39’1% en la opción “*totalmente de acuerdo*”.

Los chicos responden de manera mayoritaria que les interesa consultar las páginas web y buscar todo aquello que esté relacionado con actividades y eventos deportivos, así en octubre el 25% manifiesta estar “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, subiendo hasta el 43,8% quienes escogieron la opción “*totalmente de acuerdo*”. En junio los que están “*totalmente de acuerdo*” sigue siendo el mismo porcentaje de alumnos, esto es, el 43,8%, pero aumenta hasta el 37,5% quienes están “*bastante de acuerdo*”.

En octubre a las chicas si les agradaba la idea de consultar las páginas web para obtener información de actividades y eventos deportivos, porque el porcentaje de ellas que se pronunciaron por la opción “*bastante de acuerdo*” fue el 42,9% mientras que las demás opciones igualan a 14’3%. En junio de 2010 cambian los porcentajes, el 28’6% prefiere estar “*totalmente de acuerdo*” pero también “*poco de acuerdo*”.

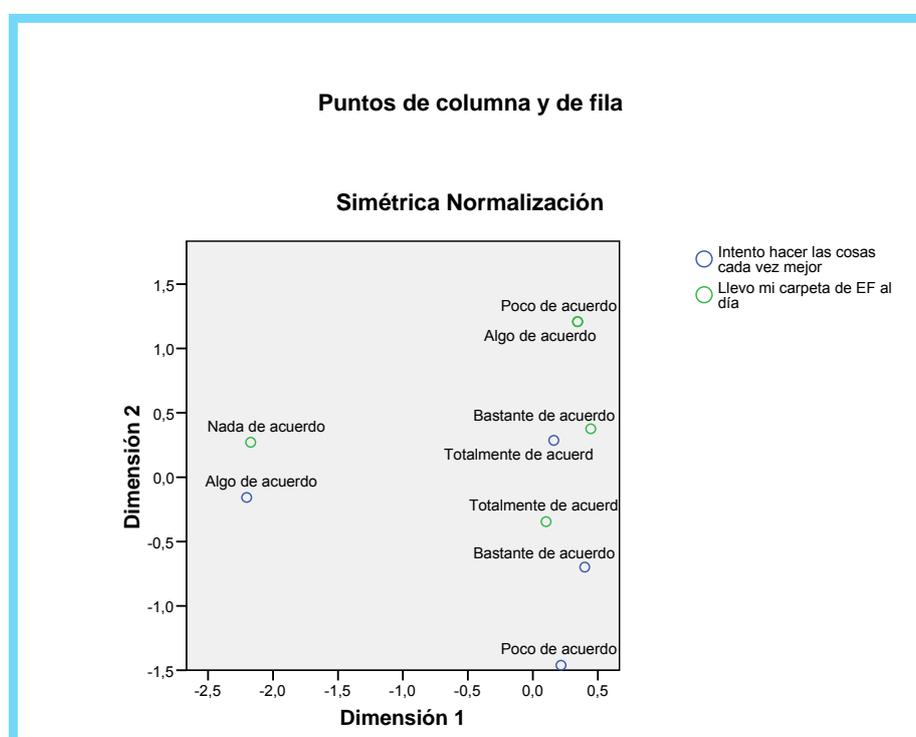
Por el análisis de los datos interpretamos que al alumnado les gusta consultar todo lo relacionado con actividades y eventos deportivos, a través de la información que les proporcionan las páginas web.

Coincidimos con Gordejo Cava (2004) en que las “*TIC permiten enseñar de forma más fácil determinados contenidos, por ejemplo, la enseñanza de cualquier técnica deportiva, en la cual se hace necesario comprender cómo es cada movimiento: "hay que verlo claro"*”. Continúa indicando que “*las TIC incitan al alumno a aprender mediante la búsqueda, facilitan el aprendizaje autónomo, por tanto, facilitando la educación permanente*”.

VII.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

VII.1.- Correspondencia entre el ítem 2: Llevo mi carpeta de EF al día & Ítem 9: Intento hacer las cosas cada vez mejor

Llevo mi carpeta de EF al día	Intento hacer las cosas cada vez mejor						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Algo de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	1	4	5
Totalmente de acuerdo	0	0	1	1	3	9	14
TOTALES	0	0	1	2	4	16	23

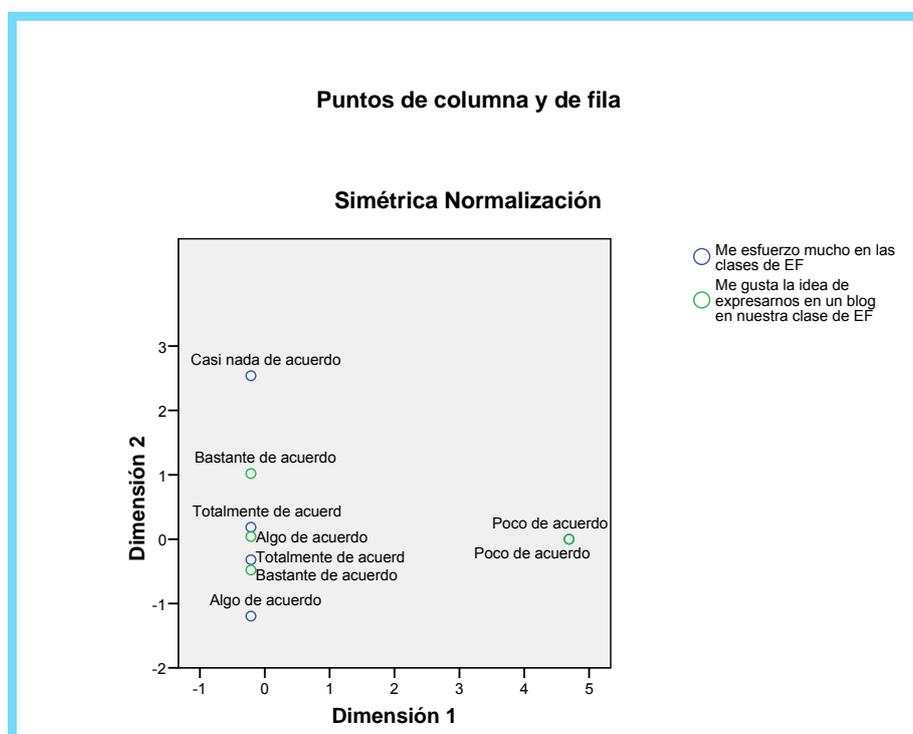


VII.1.- Tabla y Gráfico de correspondencia entre el ítem 2: Llevo mi carpeta de EF al día & Ítem 9: Intento hacer las cosas cada vez mejor

Al analizar la tabla de correspondencia entre los ítem 2: *Llevo mi carpeta de EF al día* & Ítem 9: *Intento hacer las cosas cada vez mejor*, así como el gráfico, comprobamos como hay poca cercanía de los puntos salvo en la opción “*totalmente de acuerdo*”, encontrándose muy alejados los puntos que simbolizan las demás opciones de respuesta, por lo que podemos interpretar que no hay una correspondencia clara entre estos dos ítems.

VII.2.- Correspondencia entre el ítem 11: Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de EF & ítem 13 Me esfuerzo mucho en las clases de EF

Me gusta la idea de expresarnos en un blog en clase de EF	Me esfuerzo mucho en las clases de EF						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Algo de acuerdo	0	0	0	0	1	2	3
Bastante de acuerdo	0	1	0	0	2	3	6
Totalmente de acuerdo	0	0	0	1	7	5	13
TOTALES	0	1	1	1	10	10	23

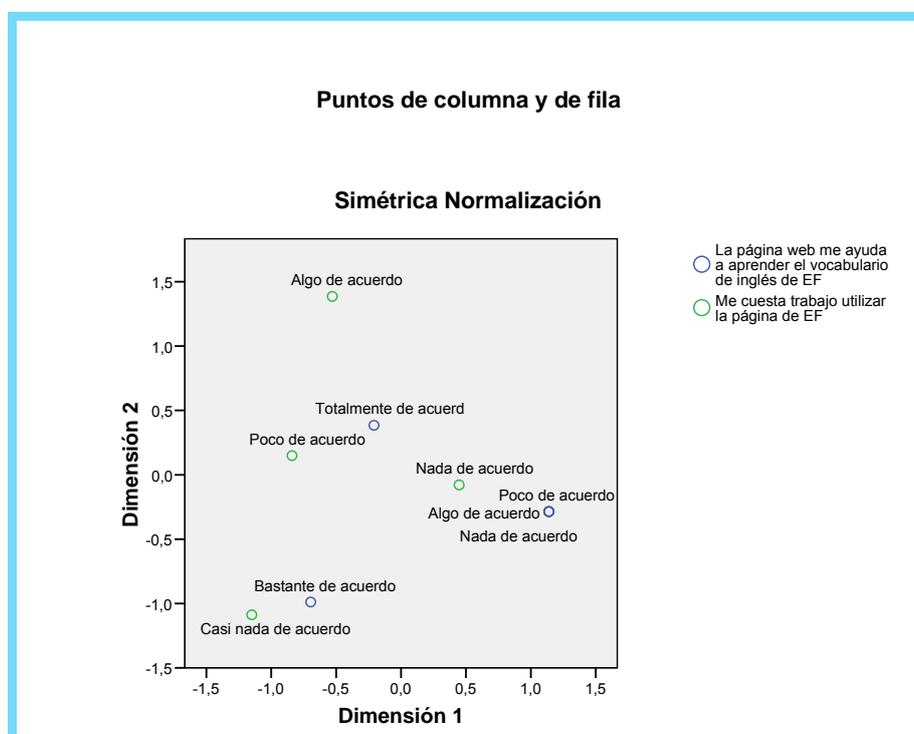


VII.2.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 11: Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de EF & ítem 13: Me esfuerzo mucho en las clases de EF

Como podemos apreciar tanto en la tabla como en el gráfico, los puntos están relativamente separados excepto los valores “*poco de acuerdo*” seguido del valor “*totalmente de acuerdo*” lo que nos lleva a interpretar que no existe una relación muy significativa entre el esfuerzo que realiza el alumnado en las clases de Educación Física y el gusto por expresarse en un blog.

VII.3.- Correspondencia entre el ítem 16: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF & Ítem 24: Me cuesta trabajo utilizar la página de EF

La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF	Me cuesta trabajo utilizar la página de EF						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Algo de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	2	1	1	0	0	0	4
Totalmente de acuerdo	8	1	3	2	0	0	14
TOTALES	15	2	4	2	0	0	23

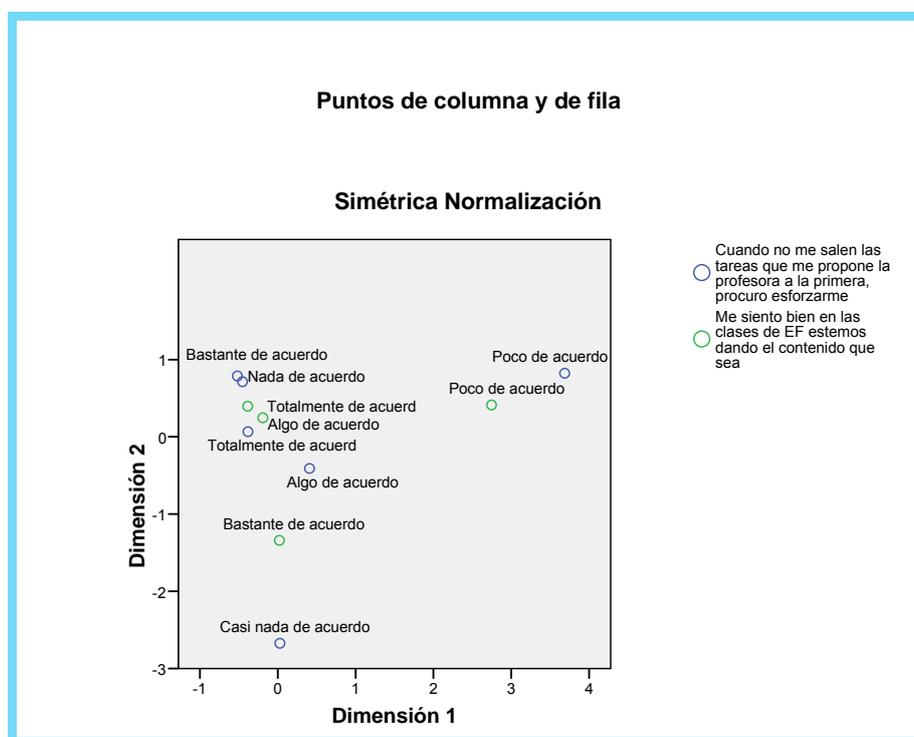


VII.3.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 16: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF & Ítem 24: Me cuesta trabajo utilizar la página de EF

Al analizar la tabla de correspondencia el ítem 16: *La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de EF* y el Ítem 24: *Me cuesta trabajo utilizar la página de EF*, así como el gráfico, comprobamos que no hay proximidad entre los valores, por lo que deducimos que no existe una relación entre la ayuda que pueda proporcionar la página web para el aprendizaje del inglés, con la dificultad que tiene para el alumnado el uso de la página web.

VII.4.- Correspondencia entre el ítem 34: Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme & Ítem 39: Me siento bien en las clases de EF estemos dando el contenido que sea

Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme	Me siento bien en las clases de EF estemos dando el contenido que sea						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Poco de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Algo de acuerdo	0	0	1	1	2	2	6
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	0	3	4
Totalmente de acuerdo	0	0	0	1	2	7	10
Margen activo TOTALES	0	0	2	3	5	13	23

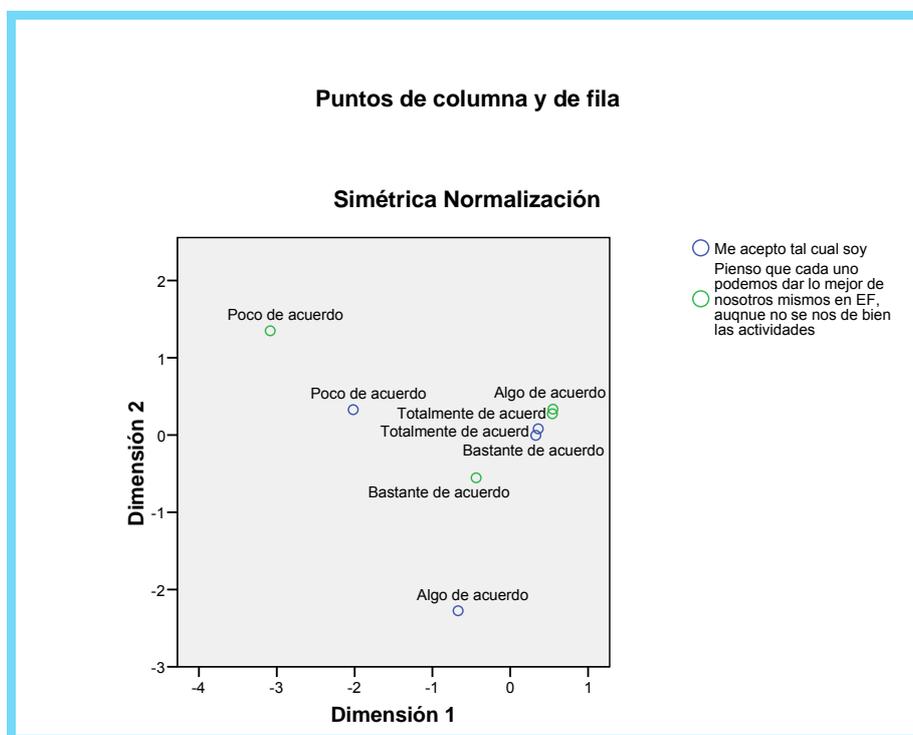


VII.4.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 34: Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme & Ítem 39: Me siento bien en las clases de EF estemos dando el contenido que sea

Al observar los datos obtenidos en la tabla y gráfico apreciamos que todos los puntos aparecen bastante separados, aunque en menor medida los que representan el valor “totalmente de acuerdo”, lo que nos indica que no hay una correspondencia clara entre el esfuerzo que realiza el alumnado en las tareas, con cómo se sienten en las clases.

VII.5.- Correspondencia entre el ítem 40: Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en EF, aunque no se nos dé bien las actividades & Ítem 27: Me acepto tal cual soy

Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en EF, aunque no se nos dé bien las actividades	Me acepto tal cual soy						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	1	0	2	0	3
Algo de acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	1	2	3
Totalmente de acuerdo	0	0	0	1	5	10	16
TOTALES	0	0	1	1	9	12	23

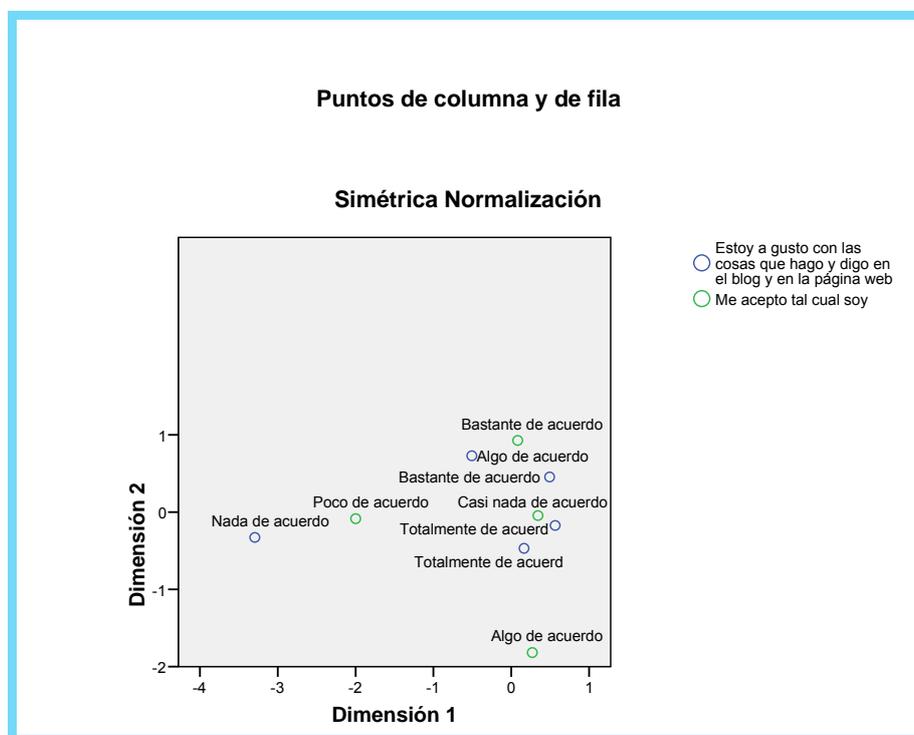


VII.5.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 40: Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en EF, aunque no se nos dé bien las actividades & Ítem 27: Me acepto tal cual soy.

Podemos comprobar en el análisis de la correspondencia entre estos ítem, la cercanía entre el valor “*totalmente de acuerdo*” y en menor medida, el valor “*bastante de acuerdo*” lo que nos lleva a deducir que el alumnado que está “*totalmente de acuerdo*” y en menor medida “*algo de acuerdo*” con dar lo mejor de uno mismo, también lo está con aceptarse tal y como es.

VII.6.- Correspondencia entre el ítem 32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web & Ítem 27: Me acepto tal cual soy

Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web	Me acepto tal cual soy						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	1	0	1	2	4
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	1	5	6
Totalmente de acuerdo	0	0	1	1	1	8	11
TOTALES	0	0	3	1	3	16	23

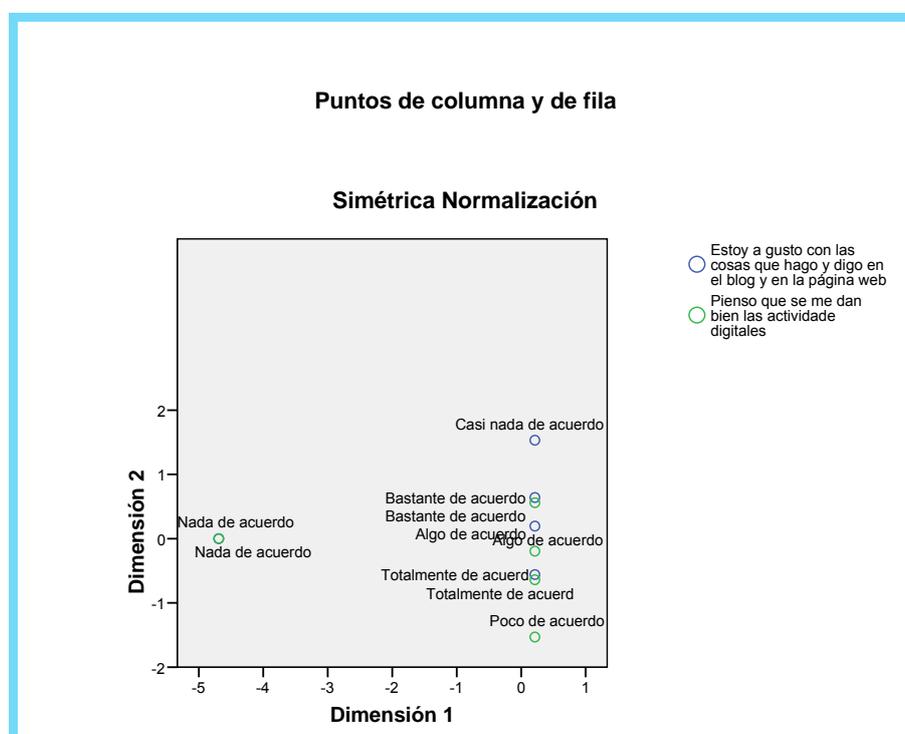


VII.6.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web & Ítem 27: Me acepto tal cual soy

Al analizar esta tabla y este gráfico apreciamos que hay una relativa distancia entre los puntos, siendo más reducida en los valores “*totalmente y bastante de acuerdo*” pero no lo suficiente como para establecer una clara correspondencia entre los ítems. Por lo tanto, en este caso el aceptarse tiene una ligera relación con el hecho de estar a gusto al expresarse en el blog y en la página web.

VII.7.- Correspondencia entre el ítem 32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web & Ítem 26: Pienso que se me dan bien las actividades digitales

Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web	Pienso que se me dan bien las actividades digitales						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	1	2	1	4
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	4	1	6
Totalmente de acuerdo	0	0	1	2	4	4	11
TOTALES	1	0	1	4	11	6	23

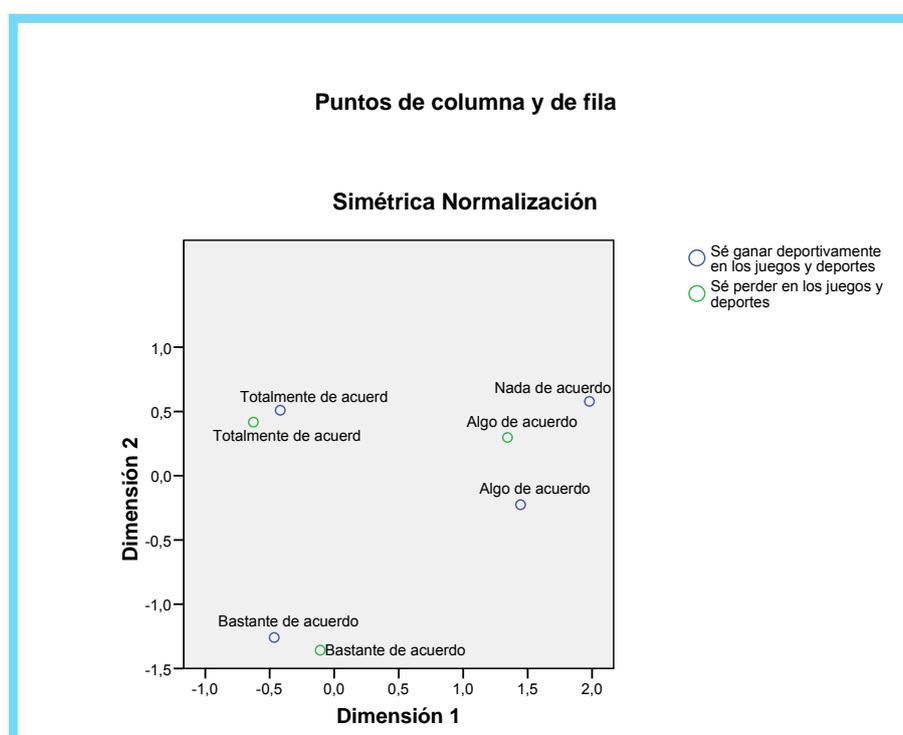


VII.7.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 32: Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web & Ítem 26: Pienso que se me dan bien las actividades digitales

Comprobamos en el análisis de correspondencias que hay una estrecha cercanía entre los puntos de prácticamente todos los valores excepto “*poco y casi nada de acuerdo*” lo que nos indica que el alumnado que piensa que en mayor o menor medida se le da bien las actividades digitales, también se sienten, en mayor o menor medida, a gusto al expresarse en el blog y en la página web.

VII.8.- Correspondencia entre el ítem 52: Sé perder en los juegos y deportes & ítem 53: Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes

Sé perder en los juegos y deportes	Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	0	0	3	0	2	6
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	3	1	5
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0	2	10	12
TOTALES	1	0	0	4	5	13	23

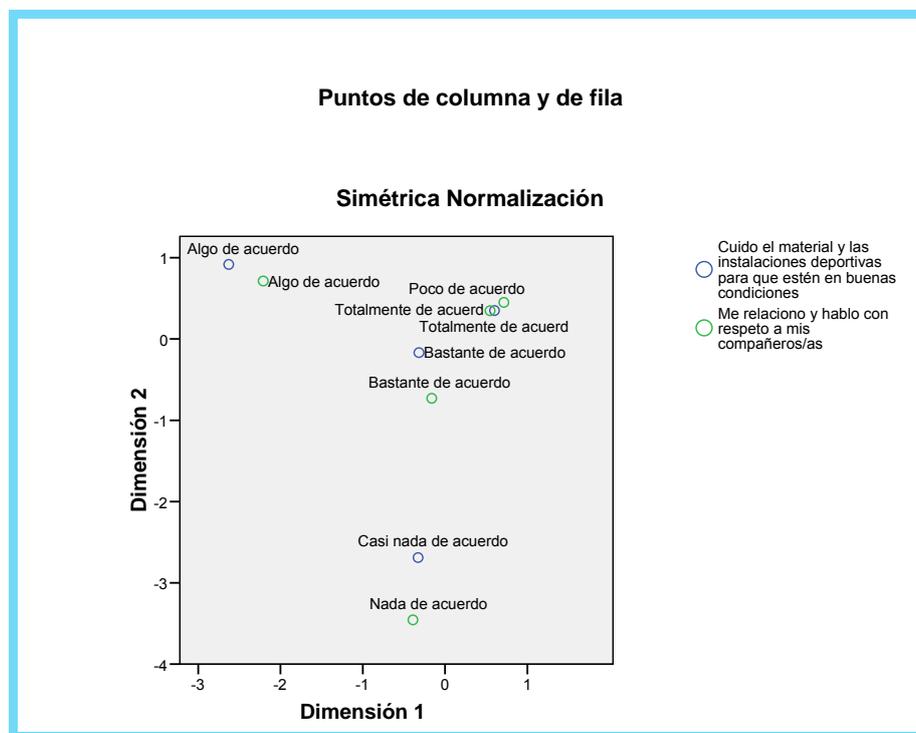


VII.8.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 52: Sé perder en los juegos y deportes & ítem 53: Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes

Observamos en el análisis de estos ítems como el alumnado que manifiesta que sabe ganar deportivamente en los juegos y deportes también considera que sabe perder en los juegos y deportes, por lo que hay correspondencia entre ambos ítems.

VII.9.- Correspondencia entre el ítem 43: Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones & Ítem 58: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as

Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones	Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	1	0	0	0	1	0	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	2	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	3	2	6
Totalmente de acuerdo	0	0	1	0	1	11	13
TOTALES	1	0	1	3	5	13	23

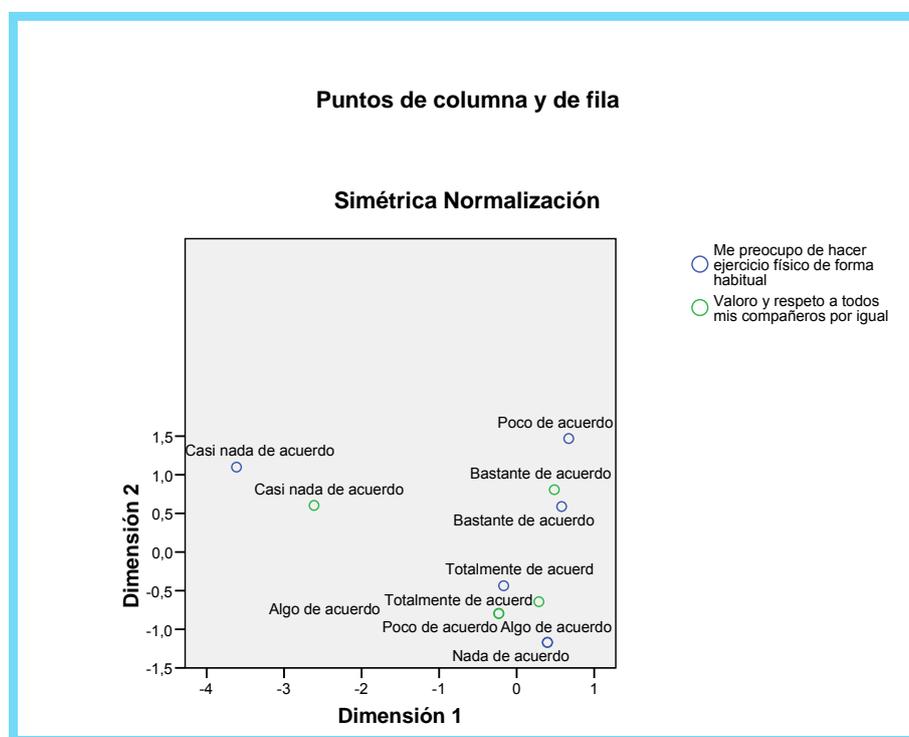


VII.9.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 43: Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones & Ítem 58: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as

Al analizar la tabla de correspondencia entre el ítem 43: *Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones* y el ítem 58: *Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as*, comprobamos como hay una clara relación en el valor “*totalmente de acuerdo*”, por lo que el alumnado que se relaciona y respeta a los compañeros y compañeras, también respeta el material y las instalaciones deportivas.

VII.10.- Correspondencia entre el ítem 59: Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual & Ítem 49: Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual

Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual	Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	1	0	0	0	0	1
Poco de acuerdo	0	0	0	0	2	0	2
Algo de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	4	2	6
Totalmente de acuerdo	0	1	2	3	3	3	12
TOTALES	0	2	2	3	9	7	23

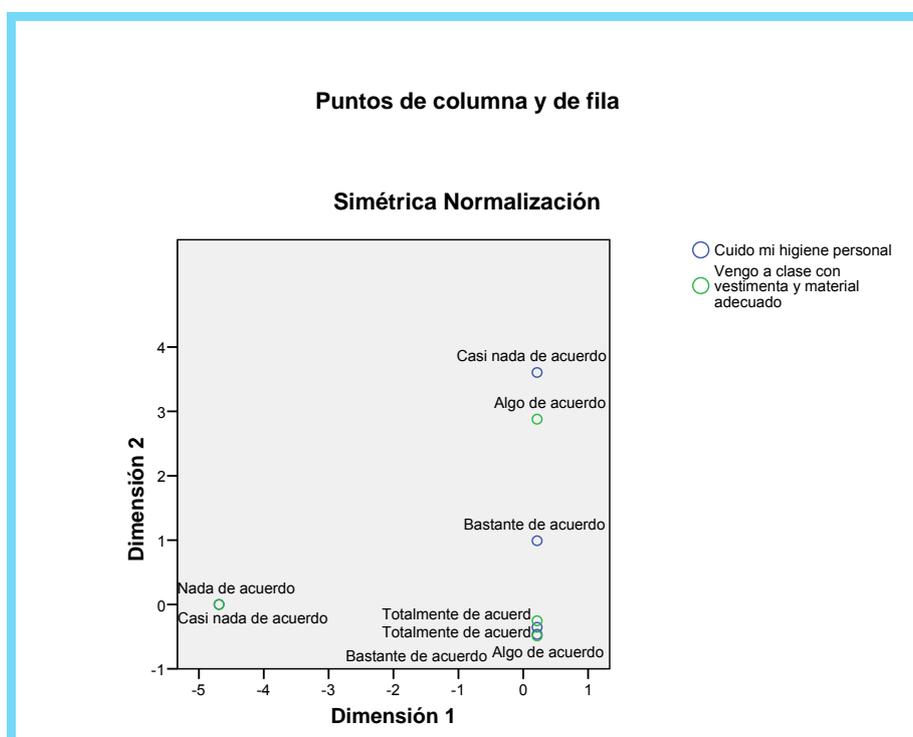


VII.10.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 59: Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual & Ítem 49: Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual

En esta tabla y gráfico de correspondencia observamos cómo los valores “*totalmente y bastante de acuerdo*” están muy cercanos, por lo que interpretamos que el alumnado que valora y respeta a sus compañeros también realiza ejercicio físico de forma habitual.

VII.11.- Correspondencia entre el ítem 62: Cuido mi higiene personal & Ítem 63: Vengo a clase con vestimenta y material adecuado

Cuido mi higiene personal	Vengo a clase con vestimenta y material adecuado						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	1	0	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	0	1	1	2
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	0	2	3
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0	2	14	16
TOTALES	0	1	0	2	3	17	23

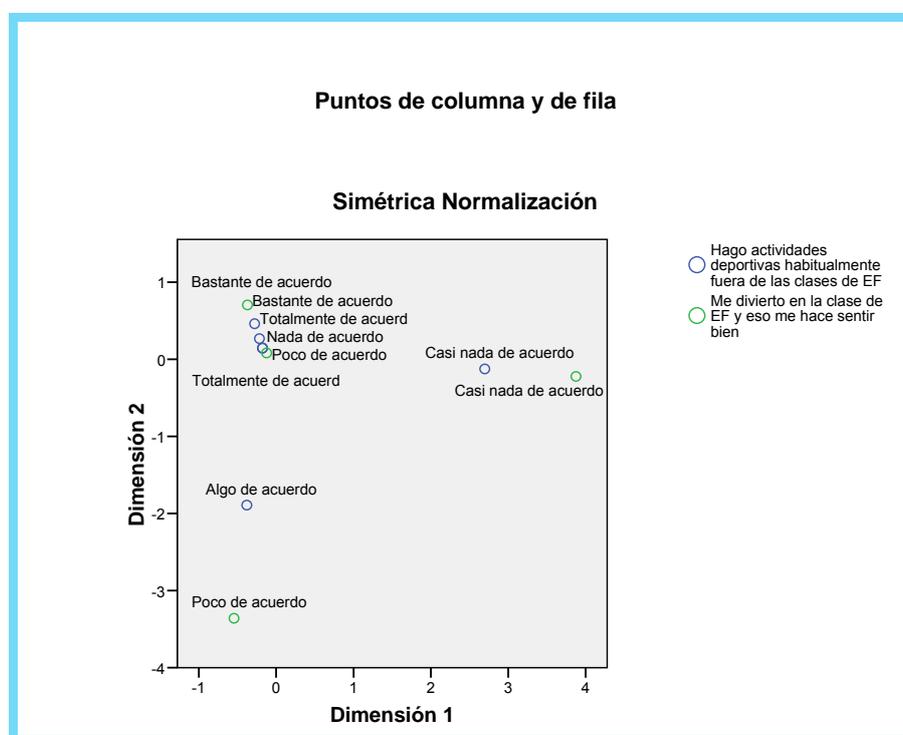


VII.11.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 62: Cuido mi higiene personal & Ítem 63: Vengo a clase con vestimenta y material adecuado

Tras analizar el ítem 62 y 63 comprobamos la gran distancia que hay entre todos los puntos de las correspondencias excepto en el valor “*totalmente de acuerdo*”, por lo que encontramos que el alumnado que cuida su higiene personal, asiste a clase con la vestimenta y material adecuado.

VII.12.- Correspondencia entre el ítem 65: Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien & Ítem 67: Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF

Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien	Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	1	0	0	0	0	1
Poco de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Algo de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	2	1	3
Totalmente de acuerdo	1	1	1	2	5	8	18
TOTALES	1	2	1	3	7	9	23

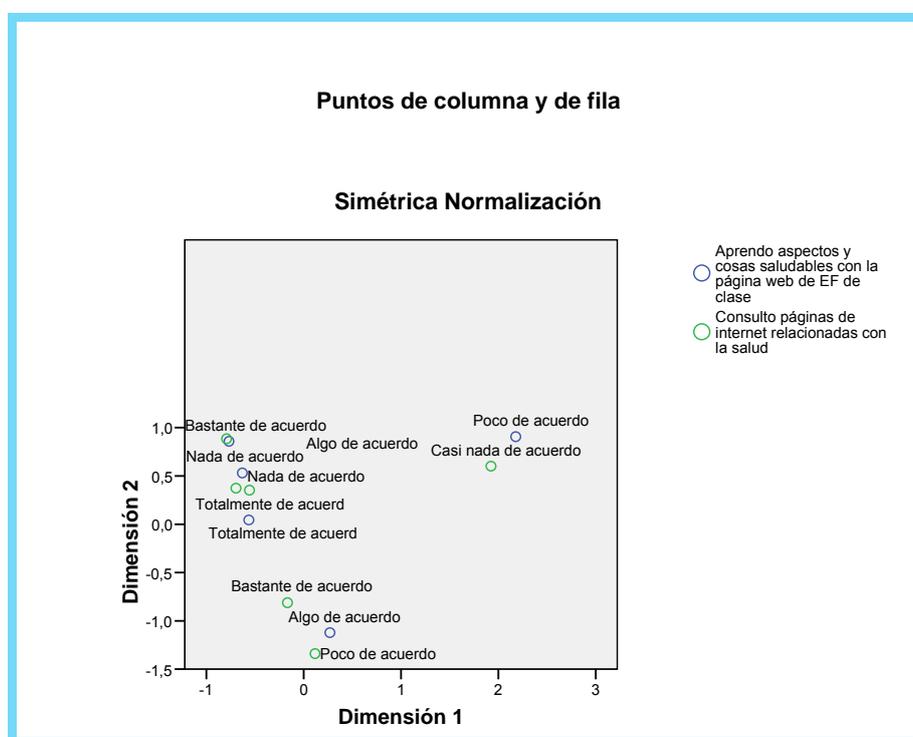


VII.12.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 65: Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien & Ítem 67: Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF

Al analizar la tabla y el gráfico comprobamos, cómo hay mucha dispersión en los diferentes valores, por lo que interpretamos que no hay una clara relación entre el hecho de que el alumnado se divierta en las clases de EF y practique actividades deportivas en horario extraescolar.

VII.13.- Correspondencia entre el ítem 70: Consulta páginas de internet relacionadas con la salud & Ítem 71: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase

Consulta páginas de internet relacionadas con la salud	Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	1	0	0	1	2	1	5
Casi nada de acuerdo	0	0	3	1	0	0	4
Poco de acuerdo	0	0	0	4	0	1	5
Algo de acuerdo	0	0	0	0	2	1	3
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0	1	3	4
TOTALES	1	0	3	7	5	7	23

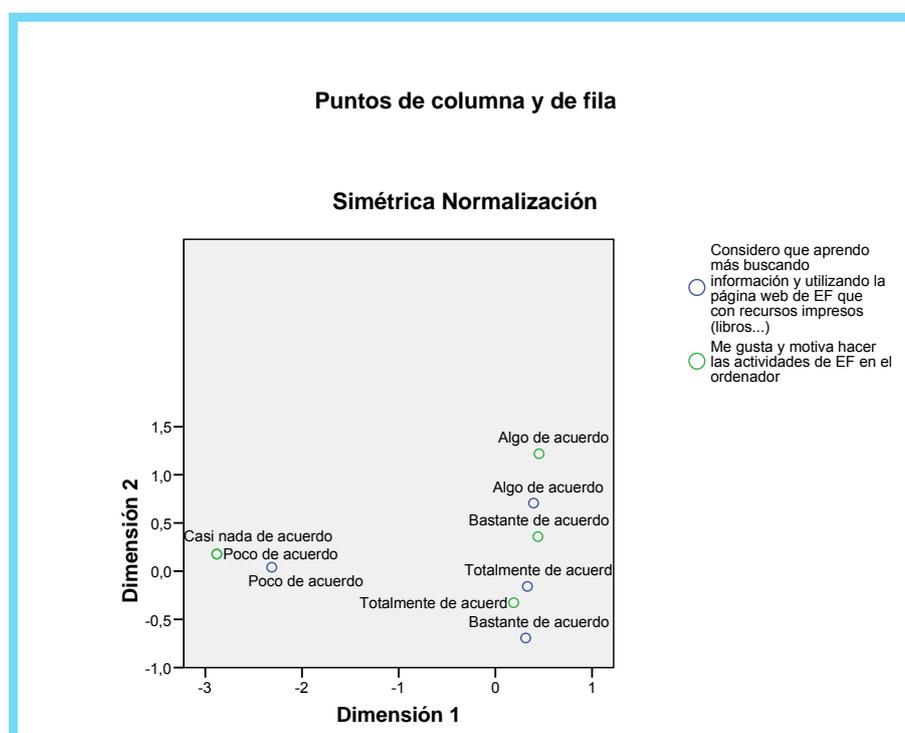


VII.13.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 70: Consulta páginas de internet relacionadas con la salud & Ítem 71: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase

Al analizar la tabla de correspondencia entre el ítem 70: *Consulta páginas de internet relacionadas con la salud* & Ítem 71: *Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase*, apreciamos que hay una estrecha relación por la cercanía de los puntos, sobre todo en la opción “*totalmente de acuerdo*”, lo que indica que interpretamos como que hay correspondencia, aunque escasa, entre estos ítems en el alumnado que ha elegido esos valores.

VII.14- Correspondencia entre el ítem 73: Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador & Ítem 75: Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)

Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador	Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Poco de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Algo de acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Bastante de acuerdo	0	0	0	2	1	2	5
Totalmente de acuerdo	0	0	1	3	3	7	14
TOTALES	0	0	3	6	4	10	23

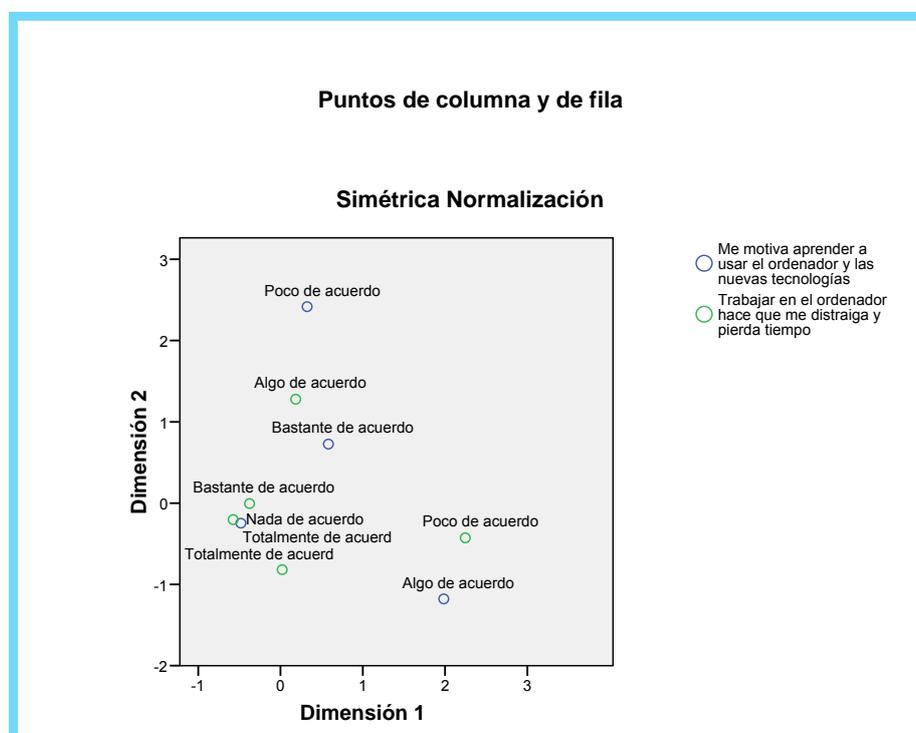


VII.14.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 73: Me gusta y motiva hacer las actividades de EF en el ordenador & Ítem 75: Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)

Si analizamos la tabla de correspondencia y el gráfico, comprobamos que los puntos correspondientes a los valores “totalmente de acuerdo” están muy próximos, de la misma manera que los valores de la opción “poco de acuerdo” y “algo de cuerdo” lo que interpretamos como que hay correspondencia entre estos ítems en el alumnado que ha elegido esos valores.

VII.15.- Correspondencia entre el ítem 76: Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías & Ítem 77: Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo

Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías	Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Algo de acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Bastante de acuerdo	1	0	1	2	1	0	5
Totalmente de acuerdo	6	0	0	2	3	4	15
TOTALES	7	0	2	5	4	5	23

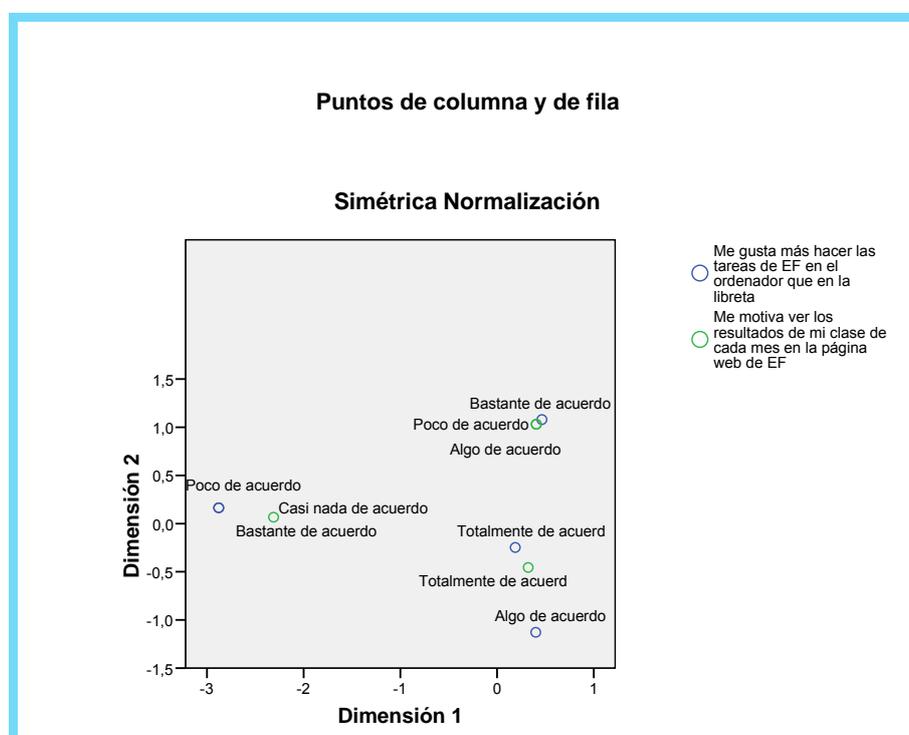


VII.15.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 76: Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías & Ítem 77: Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo

Al observar los datos obtenidos en la tabla y gráfico apreciamos que todos los puntos están muy alejados por lo que no hay una correspondencia clara entre la motivación hacia el aprendizaje de las TIC y el hecho de que trabajar en el ordenador sea una pérdida de tiempo.

VII.16.- Correspondencia entre el ítem 72: Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF & Ítem 74: Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta

Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF	Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta						TOTALES
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	1	1	2
Algo de acuerdo	0	0	0	0	2	2	4
Bastante de acuerdo	0	1	1	0	0	1	3
Totalmente de acuerdo	0	0	0	2	2	10	14
TOTALES	0	1	1	2	5	14	23



VII.16.- Tabla y Gráficos de Correspondencia entre el ítem 72: Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de EF & Ítem 74: Me gusta más hacer las tareas de EF en el ordenador que en la libreta

Comprobamos en la tabla y gráfico que hay escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, siendo el valor más cercano “*totalmente de acuerdo*”, lo que nos indica que hay cierta relación entre la motivación que produce ver los resultados mensuales en la página web y el hecho de que les guste realizar las tareas de EF en el ordenador más que en la libreta.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DE LA PROFESORA

CAMPO 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE

- 1.1.- Problemática en la formación del Grupo Clase (PGC)
 - 1.1.1.- Atención Dispersa (PAD)
 - 1.1.2.- Los Intereses Individuales (PII)
 - 1.1.3.- La Disrupción en el seno del Grupo (PDG)
- 1.2.- Estrategias didácticas para la formación del Grupo Clase (EGC)
 - 1.2.1.- El Trabajo en Grupo (ETC)
 - 1.2.2.- Intercambio de Experiencias (EIE)
 - 1.2.3.- Fomento de la Creatividad (EFC)
- 1.3.- Implicación y Motivación de l Alumnado en la formación de l Grupo Clase (IMA)

CAMPO 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LA PROFESORA, UN REFERENTE CERCANO

- 2.1.- La Profesora ante el Grupo de Clase (PGC)
 - 2.1.1.- La Profesora Mediadora del Conocimiento (PMC)
 - 2.1.2.- La Profesora Mediadora en los Conflictos (PMT)
- 2.2.- La Reflexión en la Acción (PRA)
- 2.3.- Ante las Tareas de Clase, las Actividades (PTC)

CAMPO 3.- EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 3.1.- El desarrollo de las competencias motrices
 - 3.1.1.- El desarrollo de la motricidad
 - 3.1.2.- Los contenidos mediador es del conocimiento y desarrollo corporal
 - 3.1.3.- Los materiales novedosos
- 3.2.- Las competencias lingüísticas
 - 3.2.1.- Dificultades de comunicación
 - 3.2.2.- La motivación actúa como revulsivo
- 3.3.- Las competencias digitales

CAMPO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL CURRÍCULUM COMO GUÍA DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

- 4.1.- Los Objetivos (OBJ)
 - 4.1.1.- Las Metas que guían el Proceso (OMP)
 - 4.1.2.- Objetivos con énfasis Actitudinal (OMA)
- 4.2.- Los Contenidos (CON)
 - 4.2.1.- Mediadores entre los objetivos y la metodología (CME)
 - 4.2.2.- La Colaboración en el aprendizaje de otros agentes sociales (CCO)
- 4.3.- Las Actividades, las tareas de clase (ACT)
- 4.4.- La Metodología (MET)
 - 4.4.1.- Estilos que propician la Reflexión y la participación en clase (MRE)
 - 4.4.2.- El juego Estrategia Metodológica (MEM)
- 4.5.- La Evaluación (CEV)

CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 5.1.- Valores y Actitudes implicados en nuestra investigación (VAC)
 - 5.1.1.- Amistad/Compañerismo (VAM)
 - 5.1.2.- Respeto (VRE)
 - 5.1.2.1.- Respeto a los demás (VRD)
 - 5.1.2.2.- Respeto a la profesora (VRP)
 - 5.1.3.- Responsabilidad (VRE)
 - 5.1.4.- Autoestima (VAU)
 - 5.1.5.- Salud (VSA)
- 5.2.- Las Normas regulan la Convivencia (NOC)
 - 5.2.1.- Las Normas y las Reglas organizan la convivencia (NOR)
 - 5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma (NRE)

A pesar de los problemas que nos surgen cada día, no deberíamos bajar los brazos ni cesar en nuestros esfuerzos. No nos gustaría sentirnos como Gulliver en el país de los Gigantes, porque no siempre tenemos vocación de David para enfrentarnos a Goliat, ni en todas las ocasiones tenemos la astucia de Ulises para vencer a Polifemo. Sólo tenemos nuestro entusiasmo y nuestra fe en que podemos hacer mejores a quienes nos rodean.
J. TORRES GUERRERO, 2005.

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 transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el desarrollo de las competencias motrices, lingüísticas y digitales, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada una de las Dimensiones utilizadas en el Diario de la Profesora (Grupo de clase, Profesora, Competencias, Valores y Currículo) por separado, utilizando para su estructura formal la dimensión temporal. Cuando realizamos el análisis de cada Dimensión en campos, éstos a su vez también los hemos dividido en categorías, y éstas a su vez en subcategorías para ordenar la dimensión de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o neutros relativos al tema en cuestión que aparecen en la Lectura del diario, aportando también las fechas en las que se producen, así como establecimos la discusión con aquellas aportaciones que otras investigaciones relativas a nuestra temática, inciden de alguna manera en el enriquecimiento de nuestras propuestas.

A nivel general, durante el desarrollo de la investigación:

- Hemos constatado un aumento gradual y progresivo de las anotaciones positivas a medida que iba pasando el curso escolar, referidas a actitudes y actos relacionados con las competencias, la transversalidad y los valores trabajados.
- Hemos de decir que la mejora gradual aludida no se produce de forma radical de una fecha a otra, sino que cada vez se van dando más conductas positivas aunque sin desaparecer por completo otras de tintes negativos o intermedios.

- 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 utilizaremos tanto en el análisis del Diario, como en el Capítulo dedicado a la triangulación.
- Es posible que una misma cita esté recogida en varios campos o incluso en diferentes subcampos, siempre y cuando la reflexión de la profesora tenga sentido en cada uno de ellos.

❖ CAMPO 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE

La socialización no sólo es un proceso de "conformismo social" sino también debe crear una "conciencia moral propia".
EMILE DURKHEIM, 1902.

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.

La formación y el desarrollo de la personalidad ocurre durante toda la vida humana, las características y regularidades que distinguen al ser humano en cada período de su vida están determinadas por las circunstancias socioculturales e históricas concretas en las que transcurre la existencia de cada persona. Desde la perspectiva histórico-cultural se destaca, el medio social como fuente de desarrollo y la interacción e interrelación social como fundamentalmente determinante del desarrollo psíquico humano (Febles y Canfux, 2003), lo que demuestra que no sólo el medio social da lugar a cambios en el desarrollo; la relación única, particular e irrepetible entre cada sujeto y su entorno, promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

El proceso mediante el cual los niños y niñas 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, 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, 2004: 2).

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... (Torres Campos, 2008).

Nuestro grupo-clase no podríamos considerarlo 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. A lo largo del curso, hemos comprobado cómo el grupo se ha ido cohesionando, como el sentido de pertenencia se ha ido afianzando, como las relaciones de reciprocidad y cooperación se han fortalecido.

En este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 1	EL GRUPO DE CLASE		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Problemática en la formación del Grupo Clase (PGC)	1.1.1.- Atención Dispersa	PAD
		1.1.2.- Los Intereses Individuales	PII
		1.1.3.- La Disrupción en el Seno del Grupo	PDG
	1.2.- Estrategias didácticas para la formación del Grupo Clase (EGC)	1.2.1.- El Trabajo en Grupo	ETG
		1.2.2.- Intercambio de Experiencias	EIE
		1.2.3.- El Fomento de la Creatividad	EFC
	1.3.- Implicación y Motivación del Alumnado en la formación del Grupo Clase		IMA

Tabla V.1.- El grupo Clase

1.1.- Problemática en la formación del Grupo Clase (PGC)

Los miembros de los grupos de iguales cambian con la edad, tendiendo a ser más homogéneos durante la niñez. Después pasan a depender más de

las relaciones de intereses y valores compartidos, formándose grupos más heterogéneos.

El proceso de la formación del grupo clase como un grupo secundario pero formado por pequeños grupos primarios es lento, sobre todo en estas edades, donde suelen cambiar con frecuencia sus intereses.

Fernández (1994), 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/a 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.

Coincidimos con Weinstein (1979), cuando señala que *“una de las primeras decisiones que el profesorado ha de optar a la hora de diseñar el ambiente de clase, es si organiza el espacio de la clase en términos de territorios personales o bien en términos de funciones”*. Para ir conformando el grupo de clase como comunidad de propósitos, donde el alumnado además de compañeros/as sean amigos/as, utilizamos estrategias didácticas tales como la organización del trabajo por parejas, por pequeños grupos, utilizando múltiples actividades colectivas de marcado carácter cooperativo.

El grupo de iguales es, tras la familia, uno de los agentes socializadores más importantes. Facilita las primeras experiencias sociales extrafamiliares. El grupo lo configuran miembros del mismo estatus, casi de la misma edad, y en idéntica situación de dependencia de los adultos, de la autoridad. La estructura del grupo no suele estar muy institucionalizada, aunque se pueden constatar distintos niveles de poder y una peculiar estratificación en el interior del mismo. La vivencia del grupo aporta a los jóvenes en vías de socialización la experiencia de unas relaciones humanas igualitarias, permite tratar temas del día a día en moda, música, deportes, etc., facilitando una cierta menor dependencia de los padres y aporta nuevos modelos de conducta social. Ofrece nuevas pautas, normas y valores, ve el contexto social en forma distinta de la concepción familiar, e incluye símbolos diferentes a los usados hasta entonces por los jóvenes en vías de socialización.

El grupo de iguales, tiene la capacidad de favorecer o desfavorecer este proceso de educación en valores, que comenzó en el seno familiar y continúa

en la escuela. Durante la infancia y adolescencia, el grupo de amigos/as se consolida aún más y sigue existiendo ese poder de socialización (Brown, 1985).

La red social de los amigos/as ha registrado un fuerte ascenso en los jóvenes como agente de socialización. Con ello se le da todavía más peso a los grupos primarios frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. Esto es indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil. González Anleo (1999: 125), señala que *“los amigos conforman el espacio en el que las relaciones están menos formalizadas, son más horizontales (junto a los medios de comunicación; pero frente a éstos, los adolescentes son más pasivos y con menor o nula interacción), son más próximas, con todo lo que ello conlleva de participación en experiencias comunes, muchas veces en un marco no normativizado (o no formal y visiblemente normativizado), con la percepción de vivir en libertad, de estar con los suyos, sin tutelas, aspectos estos que, en plena edad de experimentación y descubrimiento, tienen una capacidad de penetración, quizá epidérmica o puntual, pero no por ello menos trascendente en un período de su vida, en el período que ahora están viviendo”*.

1.1.1.- Atención Dispersa (PAD)

El proceso de comunicación es el que nos brinda y facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Pérez Pérez (2005), el dominio de este proceso es de suma importancia sobre todo en el ámbito educativo.

El profesorado 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.

Pero un elemento clave del proceso de comunicación es la necesidad de atención selectiva a los estímulos que se envían, para poder propiciar el proceso de comunicación. En ocasiones esta atención está dispersa y en otros menesteres, así lo comprobamos en las siguientes opiniones expresadas en el Diario de la Profesora.

Al alumnado les han resultado complejas las explicaciones en inglés de las actividades, y estaban algo distraídos.

Viernes 9 de Octubre de 2009

Aún no se consigue que todo el alumnado esté atento en las explicaciones en inglés, y de esta manera es difícil que con poca atención puedan comprender los mensajes y las informaciones.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Tener atención es ubicar todos los sentidos hacia una sola cosa específica eliminando los que están a nuestro alrededor. Son las pautas que se han formado en experiencias pasadas, entre una u otra tarea, o mejor dicho en su fórmula verbal. Este tipo de atención puede dirigirse y mantenerse sin dificultad, cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa y también cuando existen determinados inconvenientes (estímulos externos, algunos estados especiales del organismo o pensamientos).

De manera mayoritaria han mejorado su atención y esto es porque comprenden bastante bien las informaciones en inglés, posiblemente su falta de atención en los primeros días de curso era porque no entendían bien el mensaje.

Martes 16 de Febrero de 2010

La atención no es solamente la capacidad mental para captar la mirada en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es el tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vivida, en uno de entre los que parecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Su esencia está constituida por focalización, concentración y conciencia.

1.1.2.- Los Intereses Individuales (PII)

Los intereses de los miembros de un grupo no suelen coincidir de manera milimétrica, sino que cada miembro tiene su propia personalidad y sus peculiaridades, aunque nuestro deseo es que la participación del alumnado en la experiencia grupal y se lleve a cabo con un alto nivel de eficacia. Para ellos/as es necesario la existencia de metas claras y compartidas, roles asumidos y deseados (tareas definidas y repartidas), normas compartidas, coordinación efectiva y clima general de colaboración y esto no siempre se consigue, como podemos apreciar en los siguientes episodios de clase.

Al hacer parejas y grupos de 5, algunos alumnos/as han quedado excluidos/as, teniendo yo que intervenir

Viernes 23 de Octubre de 2009

Al hacer parejas y tríos algunos alumnos/as han quedado excluidos/as, teniendo yo que intervenir

Ha habido bastante compañerismo entre la mayoría de los grupos, excepto los que no estaban con quien no querían, que tenían bastantes conflictos entre ellos.

Viernes 22 de Enero de 2010

Al hacer parejas y tríos algunos alumnos/as han quedado excluidos/as, teniendo yo que intervenir.

Viernes 5 de Febrero de 2010

Hay ciertos contenidos, en el que los intereses de chicos y chicas suelen diferir, es el caso del fútbol. Los chicos presentan una excelente motivación y disposición para su aprendizaje, siendo las chicas más reacias a este tipo de contenido, a pesar de que el objetivo fundamental de la unidad didáctica es la familiarización y el conocimiento de este deporte.

La sesión ha sido muy motivante por el contenido a trabajar. Las niñas parecían menos receptivas que los niños pero al finalizar la sesión se les veía más motivadas.

Martes 16 de Febrero de 2010

La mayoría de los niños habían jugado al fútbol y conocían aspectos básicos del reglamento, sin embargo la mayoría de las niñas apenas habían jugado y decían que no les gustaba.

Viernes 19 de Febrero de 2010

Las niñas comenzaron el tema con falta de motivación y acabaron el tema disfrutando con la práctica del fútbol.

Martes 23 de Febrero de 2010

1.1.3.- La Disrupción en el seno del Grupo (PDG)

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. Pérez Sánchez (2000) considera que una de las principales funciones sociales de la educación es la *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.

Pero un grupo no es un todo homogéneo, sino que está compuesto por personalidades diversas, que en ocasiones no coinciden en sus formas de pensar, de creer y de sentir, así lo podemos comprobar en los siguientes episodios de clase.

F.J., A.G. y S.A. han llamado continuamente la atención por su mal comportamiento.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Destacar el mal comportamiento de F.J. y S.A, que no seguían las instrucciones de la maestra para hacer los ejercicios, además F.J. cada vez que yo daba una instrucción en inglés como no le interesaba, molestaba a alguien teniendo yo que repetir varias veces los mensajes.

Viernes 15 de Enero de 2010

Destacar el mal comportamiento de F.J. en el calentamiento y en el desarrollo de los partidos, ya que incordiaba continuamente a otros alumnos/as creando conflictos.

Viernes 5 de Febrero de 2010

F.J. no ha parado de molestar a los compañeros/as haciendo caso omiso a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un conflicto no debe implicar siempre la violencia. Siempre merece la pena intentar otros canales de solución. Hay alternativas para la resolución de conflictos que son pacíficas y además son las más recomendadas.

La solución de los conflictos por los participantes, es uno de los objetivos que se pretenden conseguir, que de forma autónoma sean capaces de ponerse de acuerdo, de restablecer el equilibrio o en aquellos aspectos en los que ha habido discrepancias.

La mayoría del alumnado ha jugado en equipo, sólo en un partido se han presentado bastantes conflictos debido a la falta de coordinación en el equipo. Destacar que un partido en el que la mayoría eran niñas discutían sobre las jugadas pero ellas mismas se juntaban y solucionaban los problemas, sin venir a mí ninguna vez.

Martes 23 de Febrero de 2010

Algunos de los alumnos que mas incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

1.2.- Estrategias didácticas para la formación del Grupo Clase (EGC)

1.2.1.- El Trabajo en Grupo (ETC)

Cuando tratamos de realizar actividades en subgrupos, comprobamos como en algún momento hay parte del alumnado que prefieren el juego individual, lo que demuestra que los alumnos y alumnas aún no han madurado mucho como grupo, en ocasiones es difícil que cambien su sistema por el de compartir material o espacio de juego, sólo algunos/as lo consiguen.

Algunos alumnos no querían ponerse con quienes les había tocado de pareja, por lo que tuve que intervenir para equilibrar de nuevo la situación.

Martes 3 de Noviembre de 2009

Ha habido mucha interacción entre el alumnado ya que se mostraban entre ellos/as lo que eran capaz de hacer. Además mientras bailaban se juntaban en pequeños grupos interaccionando entre ellos/as.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Coincidimos con Torres Campos (2008), cuando plantea que 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.

Poco a poco las relaciones comienzan a estrecharse y a valorar las actuaciones de los compañeros/as y a formar parejas y grupos de manera aleatoria, sin tener que ponerse con sus amigos o amigas.

Martes 24 de Noviembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

1.2.2.- Intercambio de experiencias (EIE)

Hemos empleado en nuestras clases la estrategia didáctica de intercambio de experiencias, posibilitando que el alumnado con mejor competencia motriz ayudase a los menos capaces, así como propiciar un marco en el que se pudiese establecer intercambio de pareceres, de tareas propuestas por ellos y de relación social. Tenemos siempre presente que la enseñanza de las habilidades sociales al alumnado es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales; el aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos, de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales al alumnado.

Las habilidades sociales se han de enseñar directa y sistemáticamente, lo que implica incluirlas en el currículum escolar ordinario, diseñando actividades didácticas a realizar para la consecución de los objetivos propuestos. Al alumnado le gusta el poder ayudar a otros en su aprendizaje.

*El alumnado, intercambiaba sus experiencias debido a su novedad.
Martes 1 de Diciembre de 2009*

*No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartido material con el alumnado que se le había olvidado.
Viernes 11 de Diciembre de 2009*

*Destacar la voluntariedad de J.R. para ayudar a los compañeros/as en el uso del ordenador.
Martes 12 de Enero de 2010*

Santos (2008) señala, que son numerosas las investigaciones que han estudiado la relación existente entre competencias sociales y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal acarrea, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta.

Ampliando más éste punto de mira, hemos de señalar que en el contexto escolar no se ignoran y olvidan solamente las relaciones interpersonales, sino otros aspectos muy relevantes como personalidad, emociones y afectos, autoconcepto, entre otros, incluidos en constructos denominados como competencia personal y social, dimensión socio afectiva y/o inteligencia emocional.

A partir de las técnicas y estrategias experimentadas hemos comprobado como el alumnado se muestra más asertivo y dialoga más asumiendo los resultados de las diferentes actividades.

1.2.3.- Fomento de la Creatividad (EFC)

La creatividad y la innovación se consideran herramientas esenciales para el crecimiento y el desarrollo. A su vez, se cree que la educación y la formación contribuyen a fomentar estas habilidades, integrar la creatividad y la innovación en el aprendizaje permanente.

La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas y valiosas, es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. La actividad creativa debe ser

intencionada y apuntar a un objetivo, así al plantearle al alumnado que trataran de innovar, de buscar otras alternativas, de nuevas soluciones a los problemas motrices, comprobamos como poco a poco esta estrategia aumentaba su motivación.

Los grupos han funcionado muy bien, sin problemas entre ellos, dándose cuenta de lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos como por ejemplo, pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Ha habido mucha relación entre el alumnado ya que han tenido de debatir sobre situaciones que se daban durante el partido: el espacio que tenía que ocupar cada uno y forma de rotar, y cada grupo aportaba soluciones novedosas a los problemas motrices que surgían durante el juego.

Martes 20 de Abril de 2010

Hoy ha sido una clase fenomenal. Les propuse que buscaran nuevas alternativas a las tareas que estábamos planteando sobre juegos y deportes alternativos y pude apreciar como se esforzaban por innovar y producir nuevas tareas. Me sentí bien, al comprobar como se consiguen los objetivos que una propone.

Viernes 7 de Mayo de 2010

Esta estrategia didáctica de fomento de la creatividad a través de la innovación que proporcionan los juegos y deportes alternativos, posibilita el descubrir, crear, inventar los medios y construir las tareas que les permiten al alumnado seguir con los procesos de asimilación y acomodación intelectual, entendemos que la escuela debe de guiar en ese aprender a aprender, sólo ahí se dará el verdadero aprendizaje.

1.3.- Implicación y Motivación del Alumnado en la formación del Grupo Clase (IMA)

Como afirma Núñez y González -Pumariega (1996), “*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 que nos hemos planteado sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Para ello utilizamos diferentes estrategias metodológicas, que van desde las actividades en grupo, los juegos motrices preferentemente cooperativos, el fomento de la creatividad entre otras estrategias, que realmente producen en esa “chispa” que denominamos motivación.

Han estado implicados, aunque a veces estaban cansados y desmotivados.

Martes 13 de Octubre de 2009

*Han estado implicados y motivados, se ve que poco a poco les va interesando que las actividades motrices que realizamos, se les facilite la información verbal en inglés, aunque aún queda mucho camino por recorrer.
Viernes 23 de Octubre de 2009*

Hoy han estado muy metidos en la tarea. Llamándoles la atención este tema de las cualidades coordinativas, toda vez que ellos siempre han tenido la creencia de que la coordinación era una sola cualidad, y al ver que se manifiesta de diferente forma y que se implican diferentes estructuras orgánicas, les ha parecido muy interesante. Esta unidad didáctica del circo les motiva mucho.

Martes 10 de Noviembre de 2009

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/as que permitieran un mejor funcionamiento de la clase, como lo muestran los episodios que siguen.

Las niñas comenzaron el tema con falta de motivación y acabaron el tema disfrutando con la práctica del fútbol.

Martes 23 de Febrero de 2010

Ha sido una sesión muy divertida, la motivación no ha decaído en ningún momento y han disfrutado mucho. Este día tampoco querían que acabara la hora de clase.

Viernes 11 de Junio de 2010

Motivar es despertar el interés y la atención del alumnado por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos/as 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 alumnado como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

❖ CAMPO 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LA PROFESORA, UN REFERENTE CERCANO

Los profesores y profesoras, entre ser mediadores del conocimiento o ser el alfa, la omega, la piedra filosofal del proceso educativo.
JUAN TORRES GUERRERO, 2003.

En este campo nos referimos a las propias 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.

La introspección o percepción interna tiene como fundamento la capacidad reflexiva que la mente posee de referirse o ser consciente de forma inmediata de su propio estado. Cuando esta capacidad reflexiva se ejerce en la forma del recuerdo sobre los estados mentales pasados, tenemos la llamada "*introspección retrospectiva*"; pero la introspección puede ser un conocimiento de las vivencias pasadas y también de las presentes, de las que se dan conjuntamente y en el presente del propio acto introspectivo. En nuestro caso utilizamos la introspección inmediata y también retrospectiva, analizando lo sucedido y tratando de mejorar en las posteriores actuaciones.

Las nuevas aportaciones desde el ámbito de la psicología, 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,... (Torres Campos, 2008).

La educación activa es un cambio conceptual de la educación formal, que frecuentemente se concibe como el tránsito de una educación basada en la enseñanza, cuyo centro es el profesor/a, a una educación basada en el aprendizaje, cuyo centro es el estudiante. En nuestra opinión, el cambio conceptual en la educación no radica en mover el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, sino en lograr una nueva concepción tanto de la actividad del alumno/a como de la del profesor/a.

Incluso en las corrientes pedagógicas que consideran al estudiante como sujeto activo, no están completamente esclarecidas las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, es decir, entre la actividad del alumno/a y la del profesor/a. En ocasiones sólo se toma en cuenta la relación del alumno/a con el objeto de conocimiento y, en otras, aún otorgándole al profesor/a una función orientadora o mediadora en el aprendizaje del alumno/a, no queda claro cómo él debe estructurar y desarrollar dicha función (González, 1995). Es por ello que este trabajo pretende someter a discusión una concepción de la actividad del profesor/a, obtenida a partir de la teoría de la actividad de Leontiev, A. N. integrando elementos de la teoría de la dirección y de los principios generales de la calidad total.

Para Vigotsky (1982) y Talizina, (1988), la actividad humana es el proceso que media la relación entre el ser humano (sujeto) y aquella parte de la realidad que será transformada por él (objeto de transformación). Dicha relación es dialéctica, el sujeto resulta también transformado, porque se originan cambios en su psiquis por medio de signos que, como el lenguaje, sirven de instrumentos.

La actividad psíquica (interna) y la práctica (externa) no son dos cosas diferentes, sino dos formas de un todo único: la actividad. La unidad entre ambas formas revela la indivisibilidad de la vida íntegra del ser humano, que se manifiesta en dos formas, la material y la ideal.

Del análisis de las citas del Diario de la Profesora referidas a su propia actuación y posterior reflexión, hemos considerado establecer las siguientes categorías:

CAMPO 2	LA PROFESORA, UN REFERENTE CERCANO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Ante el Grupo de Clase (PGC)	2.1.1.- La Profesora Mediadora del Conocimiento	PMC
		2.1.2.- La Profesora Mediadora en los Conflictos	PMT
	2.2.- La Reflexión en la Acción		PRA
	2.3.- Ante las Tareas de Clase, las Actividades		PTC

Tabla V.2.- La Profesora un referente cercano

2.1.- La Profesora ante el Grupo de Clase (PGC)

2.1.1.- La Profesora Mediadora del Conocimiento (PMC)

La mediación en el aprendizaje sólo es posible cuando está claro ¿cómo aprende el que aprende?, y esto supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un aprendiz en una situación determinada. Para ello, se deben identificar previamente estos procesos cognitivos, para tratar posteriormente de desarrollarlos. Desde esta perspectiva las capacidades y las destrezas actúan como fines y objetivos. Hablamos, por tanto de objetivos cognitivos por capacidades y objetivos cognitivos por destrezas (Román y Díez, 2002: 39).

La construcción del conocimiento es una interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee y las diferentes informaciones que le llegan del exterior, el conocimiento científico es una verdad provisional, sometido a una revisión permanente. En este modelo constructivista lo que interesa es que el alumnado aprenda a aprender, que sea capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis. Como siempre la motivación se convierte en el elemento clave del aprendizaje.

Ha sido una sesión muy motivante debido al uso de música en la sesión. Antes no habíamos trabajado con música y he comprobado como se motivan más y ponen más interés en el aprendizaje de los conceptos y en la realización de las tareas.

Viernes 10 de Octubre de 2009

La mayoría del alumnado nunca ha jugado al balonmano y algunos no sabían lo que era. He tratado de que aprendan los conceptos básicos de pase, recepción y lanzamiento. De esta forma hemos tratado de que comprueben como en todos los deportes colectivos los elementos estructurales son los mismos.

Martes 12 de Enero de 2010

En este enfoque pedagógico no hay preocupación por transmitir mecánicamente contenidos, puesto que lo que una persona necesita no son tantos datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones.

Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan dificultades en el alumnado, debido o bien por falta de conocimiento procedimental específico de algunas habilidades motrices, que conforman los deportes, o bien por problemas de bases respecto a la coordinación motriz. En

este sentido Ruiz Pérez (2004), indica que *“la Educación Física escolar tiene entre sus responsabilidades el desarrollo de la competencia motriz y el deporte es una de las vías que puede ayudar a alcanzar este objetivo. Son numerosos los escolares que se benefician de los efectos educativos que la práctica deportiva otorga, pero para poder disfrutarlos se hace necesario el dominio de toda una serie de técnicas y procedimientos de actuación, algo que no resulta fácil para un sector de la población escolar”*. Así, son expresados diferentes problemas en el aprendizaje de las habilidades específicas que conforman los deportes.

Hoy seguimos con el balonmano y hemos incorporado otras habilidades como el bote y la finta. Los han ejecutado con algunas dificultades, sobre todo el bote, ya que el balón al ser más pequeño precisa de mayor habilidad que por ejemplo en baloncesto, he tratado de que los recorridos botando sean cortos y posteriormente ejecuten pases, y he comprobado como ha ido mejor.

Viernes 15 de Enero de 2010

Ha sido una sesión muy activa debido a la continua realización de mini partidos de voleibol, aunque a veces algo frustrante para el alumnado que no conseguían controlar bien la pelota y tenían que ir a por ella continuamente.

Martes 20 de Abril de 2010

La Unidad Didáctica de voleibol, aunque les gusta mucho, compruebo que tienen dificultades. Han ejecutado las tareas con algunas dificultades, sobre todo la coordinación con los compañeros/as de equipo, algunos alumnos/as se solapaban los espacios. He de modificar la estructura de los campos para que les resulte más fácil.

Viernes 23 de Abril de 2010

Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso, cuando hay autonomía del alumnado, y cuando se contribuye al desarrollo de la persona y a humanizarla. Sabemos que el proceso no suele ser un camino de rosas, sino que entre ellas suele haber espinas.

Las nuevas funciones del profesorado suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, *“sin prisas pero sin pausas”*. Existen problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, este es el caso de la utilización de los ordenadores en la clase.

Hoy hemos empezado la unidad didáctica de atletismo, se la he vinculado al próximo Campeonato de Europa de Atletismo que se celebrará este verano en Barcelona. Tenían ligeras ideas sobre el atletismo la mayoría adquirida por la retransmisión en TV de los JJOO. En la utilización de las TIC he comprobado como la gran mayoría del alumnado era capaz de hacer de forma autónoma las tareas.

Martes 9 de Marzo de 2010

Hemos hablado de sus opiniones en el blog, insistiendo en que escriban lo mejor posible poniendo interés en sus reflexiones. Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos que hay que ayudarles. Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Martes 6 de Abril de 2010

A lo largo de los últimos años la asignatura de Educación Física ha experimentado grandes cambios, mostrándose como una materia con muchas más posibilidades de las que hasta entonces estaba teniendo, y en la que los elementos pedagógicos, lúdico-recreativos y de creación de hábitos saludables empiezan a adquirir un papel principal frente a la búsqueda de rendimiento y de la excelencia técnico deportiva en las que se había centrado nuestra materia en épocas anteriores.

Estamos convencidos de que la Educación Física debe ser una materia al alcance de todos/as y un medio que les permita conocer una gran variedad de actividades saludables y de disfrute para su tiempo libre, y que contribuya a compartir experiencias positivas junto a sus compañeros/as. Esta creación de hábitos saludables debe comenzar en las clases de Educación Física, contribuyendo además a una vida adulta con experiencias positivas a través del movimiento que les va a ayudar a combatir el sedentarismo y muchas de las enfermedades y problemas asociados.

Ya llegó la unidad didáctica de fútbol. Los chicos estaban deseando que tocara esta unidad, por lo que la sesión ha sido muy motivante por el contenido a trabajar. Las niñas parecían menos receptivas que los niños pero al finalizar la sesión se les veía más motivadas.

Martes 16 de Febrero de 2010

Ha sido una sesión muy productiva ya que han realizado muchas actividades en una sesión, seguramente debido al uso de la música que ha marcado un ritmo más intenso de la sesión.

Viernes 13 de Abril de 2010

Las clases de Educación Física, pueden tender a la rutina si no se incorporan nuevas prácticas, nuevos materiales, etc. En los últimos años, se han ido incorporando una serie de nuevos contenidos dentro del área de Educación Física. Uno de estos contenidos son los juegos y deportes con material alternativo construido, entendiéndose como tal, aquel que no se halla sujeto a los círculos tradicionales de fabricación para el campo de las actividades físicas deportivas o recreativas. Se trata de una nueva forma de exploración y trabajo en las clases que permite una mayor variedad de actividades y situaciones por parte del maestro/a de esta materia y como

consecuencia un mayor enriquecimiento o en la formación de los alumnos y alumnas.

Influenciada por la escuela activa, le otorgan al juego un papel pedagógico privilegiado. Se intentan utilizar las distintas manifestaciones lúdicas en las que puede presentarse el juego (juegos de oposición, de colaboración, de colaboración y oposición, juegos alternativos, juegos expresivos, nuevos juegos, juegos populares tradicionales,...) tratando de hacer participe al alumno/a de un aprendizaje placentero.

*En esta Unidad de Juegos y Deportes Alternativos todo sale a la primera. Ya tenían ciertos conocimientos de hockey pero no del uso del paracaídas, pero al ser una actividad cooperativa, las dificultades se minimizan.
Viernes 7 de Mayo de 2010*

*La cosa funciona. En esta sesión he utilizado frases más complejas en inglés para explicar la clase y lo han comprendido prácticamente todo el alumnado.
Martes 1 de Junio de 2010*

*En la Unidad Didáctica de Expresión Corporal, la motivación está asegurada. Ya tenían ciertos conocimientos de bailes, pero no conocían las posibilidades de expresión con las diferentes partes del cuerpo. Ha sido una sesión muy divertida, la motivación no ha decaído en ningún momento y han disfrutado mucho. Este día tampoco querían que acabara la hora de clase.
Viernes 11 de Junio de 2010*

En la educación formal el alumnado es el principal beneficiado o perjudicado del proceso educativo. Cada alumno/a, tiene una determinada personalidad, y vive con todas sus particularidades una historia educativa distinta a la de los demás compañeros/as. En la medida de lo posible, el profesorado de Educación Física tendría que procurar una enseñanza individualizada, huyendo de las respuestas estereotipadas que disminuyen su creatividad. A veces es el comportamiento que el profesorado tiene con su alumnado cuando no es capaz de entender lo que significa para el educando cada intervención propuesta, debe de conocer sus motivaciones, intereses y debería de tener siempre presente el nivel de evolución ludomotriz en el que éste se halla, para proponerle los contenidos más idóneos.

2.1.2.- La Profesora Mediadora en los Conflictos (PMT)

El conflicto puede aparecer cuando sentimos que nuestros derechos no son respetados, cuando vemos que se vulnera nuestro bienestar. De esta manera, el conflicto pone en riesgo la convivencia pacífica.

La mayor parte de los conflictos son el resultado de la injusticia, la exclusión y la vulneración de los derechos de los demás. Esto ocurre, en los

casos de exclusión, cuando aisbamos a determinadas personas. La edad, el sexo, la raza, la religión o pertenecer a una cultura diferente o a otro país; suelen ser motivos de discriminación.

Es difícil que exista un modelo estandarizado para evaluar conflictos entre partes. En efecto, cada conflicto es diferente y requiere siempre un análisis de los actores intervinientes así como una profundización de la naturaleza del problema, buscando más allá de las causas que se perciben a nivel superficial. Los principales conflictos que se dan en el Grupo de Clase, son disputas entre el alumnado por querer formar parte de un grupo, por no estar a gusto con los compañeros/as que le han tocado, por disputas sobre las reglas y el material y sobre todo la interrupción en clase.

Una de las principales preocupaciones de los educadores en las instituciones escolares ha sido, y aún continúa siendo, las cuestiones relacionadas con la indisciplina escolar. Por eso, el profesorado ha dedicado mucho esfuerzo y energía para velar por el cumplimiento de unas normas, por el mantenimiento del orden, por hacerse respetar, etc. En definitiva, los profesores/as tratan de gozar de la autoridad suficiente para poder garantizar un buen funcionamiento del aula, poder controlar el comportamiento de sus alumnos/as y conseguir que éstos los obedezcan, preferiblemente de modo sumiso, “*sin rechistar*”. Probablemente nos equivocamos, como proclama Puig Rovira (1997) al desear que nuestras aulas sean una balsa de aceite y todo se encuentre bajo control, pues la ausencia de conflicto puede ser señal de estancamiento e incluso regresión, ya que todo cambio implica necesariamente pasar por una situación de conflictividad.

De forma general ha habido buen ambiente en el grupo, excepto la falta de respeto por parte de F.J. A.G. y S.A. que buscaban conflictos continuamente.

Viernes 10 de Octubre de 2009

F.J., A.G. y S.A. han llamado continuamente la atención por su mal comportamiento.

Martes 10 de Noviembre de 2009

De acuerdo con Ortega (2001: 10), “*el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión*”. Cuando el conflicto se asocia exclusivamente con las respuestas agresivas y violentas que los sujetos manifiestan ante los problemas que se les plantean, se percibe como algo negativo que debemos evitar y resolver, anulando toda posibilidad

de desarrollar y aplicar en los centros programas donde se eduque a partir del conflicto. Debemos romper con el mito de que el conflicto siempre es negativo, formando al profesorado para que pueda gozar de las destrezas adecuadas que le capaciten para educar a los alumnos/as desde el conflicto entendiendo éste como algo positivo que aporta nuevas experiencias de aprendizaje, que permite poner en relieve distintas opiniones, que es generador de conocimiento, que permite conocer nuevas alternativas a los problemas, etc.,.

Destacar el mal comportamiento de F.J. y S.A, que no seguían las instrucciones de la maestra para hacer los ejercicios, además F.J. cada vez que yo daba una instrucción en inglés como no le interesaba molestaba a alguien teniendo yo que repetir varias veces los mensajes.

Viernes 15 de Enero de 2010

F.J. no ha parado de molestar a los compañeros/as haciendo caso omiso a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.

Viernes 19 de Marzo de 2010

La mediación escolar es un método para resolver conflictos que supone una tercera persona neutral (en este caso la profesora), que pueda ayudar a los disputantes de forma cooperativa de manera tal que puedan resolver el problema que los enfrenta.

Hoy he hablado con F.J. y le planteado su comportamiento en clase con algunos compañeros/as. Me ha comentado que va a intentar cambiar y llevarse bien con todos/as.

Martes 19 de Marzo de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

La mayoría del alumnado ha jugado en equipo, sólo en un partido se han presentado bastantes conflictos debido a la falta de coordinación en el equipo. Destacar que un partido en el que la mayoría eran niñas discutían sobre las jugadas pero ellas mismas se juntaban y solucionaban los problemas, sin venir a mí ninguna vez.

Martes 23 de Febrero de 2010

Algunos de los alumnos que mas incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

El diálogo debe ser entendido como el elemento posibilitador de una gestión pacífica de los conflictos escolares. A través del diálogo el conflicto puede ser entendido como connatural a toda relación, ya que permite su gestión pacífica e inteligente (Uribe, Castañeda y Morales, 1999). El profesorado debe tomar conciencia de las posibilidades educativas del diálogo

y acabar con pedagogías tradicionales que condenaban a los alumnos/as al silencio.

Cualquier propuesta para la gestión positiva de los conflictos pasa necesariamente por una educación en valores donde se trate de educar a los alumnos/as en el reconocimiento de la dignidad de toda persona, en el derecho al ejercicio de una ciudadanía en la escuela donde el alumno/a participe en la vida pública, deliberación y participación por el interés común de una convivencia sana en el centro escolar, en definitiva se pretende que los alumnos/as adquieran en las escuelas los contenidos mínimos de una educación cívica.

2.2.- La Reflexión en la Acción (PRA)

Un aspecto fundamental dentro de la cotidianidad de la vida profesional como docente es el de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y en la forma de hacer cada vez más efectiva nuestra labor como maestros/as, rompiendo con esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza donde los niños y las niñas sean participantes de la dinámica académica y protagonistas de su propio conocimiento.

Zabala (2002), señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro/a-alumnos/as y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

En esta misma línea de ideas Coll y Solé (2002), señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos/as gracias a la ayuda del profesor/a*.

Después de varios años de experiencia como maestra de Educación Física, considero que no existe una única forma de enseñar, existen diferentes enfoques o modelos pedagógicos (tradicional, tecnológico y constructivista) que describen y explican una realidad educativa, teniendo como fundamentos una teoría sobre la escuela, un discurso, un estilo de vida y pensamiento, un método de enseñanza, una formación de valores y nos muestran explícitamente la manera de intervenir en dicha realidad y si no nos gusta, trabajar para transformarla.

He empezado a dar toda la clase en inglés. He apreciado cierta desmotivación a la hora de explicarles las actividades en inglés ya que les costaba trabajo entenderlas. Tengo que reflexionar para ver que estrategias utilizo, si dar instrucciones en castellano y en inglés o seguir como ahora y ver como evoluciona la clase.

Viernes 9 de Octubre de 2010

Ha sido una sesión inquieta en algunas ocasiones, ya que tenía que llamar la atención continuamente a F.J. para que dejara al alumnado jugar con tranquilidad. Se ha percibido una falta de conocimientos sobre este deporte, a pesar de que el alumnado asegura que ya había jugado a este deporte. Voy a tratar de cambiar la metodología que estoy utilizando por la de pequeños grupos y enseñanza recíproca, de esta forma los que domina mejor las habilidades pueden enseñar a los que están más atrasados.

Viernes 5 de Febrero de 2010

Al reflexionar, podemos tratar de ver tanto las ventajas como las desventajas de actuar como lo hicimos, los factores que nos llevaron a actuar de esa manera y las consecuencias de nuestras acciones, o simplemente las fortalezas y debilidades que caracterizaron nuestro accionar. También podemos considerar si la forma de actuar facilita el desarrollo de nuestras capacidades y de las capacidades de los demás y si contribuye a formar una sociedad justa y unida. Además, podemos analizar si las acciones realizadas nos han llevado hacia los fines que deseamos, y si han surgido problemas que quisiéramos tratar de evitar la próxima vez que hagamos algo parecido.

Hay más dominio en el control del ordenador, la mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma. Continuaremos trabajando de esta manera, ya que compruebo como avanzan y se motivan cada día más.

Martes 16 de Febrero de 2010

Después de leer las respuestas que el alumnado ha expresado en el blog, me siento bien, creo que se van consiguiendo los objetivos que se habían planteado a primeros de curso. A la vuelta de vacaciones de Semana Santa reflexionaremos de manera conjunta para que traten de mejorar su vocabulario y enriquecer sus aportaciones en el blog, indicándoles que todos tienen acceso a su lectura, por lo que hay que esforzarse en ofrecer buenas informaciones.

Viernes 26 de Marzo de 2010

La meta más importante es que el alumnado consiga un crecimiento armónico. Nuestra función debería ser la de animarles y contribuir a que desarrollen sus capacidades y proporcionarles herramientas para que guíen su conducta de forma racional, autónoma y responsable, y se hagan personas intelectualmente abiertas, curiosas, reflexivas, críticas y creativas.

La palabra autonomía resumiría esas ideas. Educar para la autonomía es educar para la razón a partir de la reflexión. La autonomía no es solo física o motriz, sino también intelectual, afectiva y moral. Y unido al objetivo de

conseguir la autonomía personal se encuentra también la atención a los valores afectivos y sociales.

La Unidad Didáctica de voleibol, aunque les gusta mucho, compruebo que tienen dificultades. Han ejecutado las tareas con algunas dificultades, sobre todo la coordinación con los compañeros/as de equipo, algunos alumnos/as se solapaban los espacios. He de modificar la estructura de los campos para que les resulte más fácil.

Viernes 23 de Abril de 2010

Las modificaciones que he hecho han funcionado. Al hacer los campos más pequeños tienen mejor control del espacio. Han estado más motivados que la sesión anterior ya que les había gustado el hecho de jugar mini partidos toda la hora.

Martes 27 de Abril de 2010

Considero que una de las funciones principales del profesorado consiste en permitir, orientar y apoyar el trabajo del alumnado, creando un ambiente motivador que suscite el interés y la curiosidad. No se trata de enseñar muchos contenidos, sino de facilitar el aprendizaje y orientarlos en sus dificultades.

2.3.- Ante las Tareas de Clase, las Actividades (PTC)

Sáenz-López y Giménez Fuentes-Guerra (2000) indican que *“las tareas motrices son el contenido básico a través del cual vamos a buscar la consecución de los diversos objetivos que nos planteemos con nuestros alumnos”*. La elección de unas tareas u otras va a determinar el aprendizaje de los alumnos/as, condicionando, en parte, los contenidos a trabajar y seleccionando la metodología más adecuada.

Por otro lado, dentro de la programación de la Educación Física en Primaria, la tarea va a ser un elemento decisivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la cual se van a establecer las sesiones y unidades didácticas. El profesorado utiliza las tareas como elemento básico de la programación, siendo éstas sus principales herramientas de trabajo y sobre las que más va a trabajar diariamente a la hora de programar, buscando los aprendizajes y la motivación de los alumnos/as en las clases de Educación Física. Así se desprende en las siguientes opiniones expresadas en el Diario de la Profesora.

Coincidimos con Romero Cerezo (1998: 236), 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 propuestas por la profesora se pretende adquirir unos conocimientos y conseguir los objetivos propuestos.

Ha sido una sesión animada y motivante por la novedad del material empleado, además aprecio que no decae la motivación al dar las instrucciones en inglés ya que entienden casi todo y se lo toman como un reto personal el ir enterándose, cada vez que explico algo se “pican” (en el buen sentido de la palabra) entre ellos para ver quién dice antes lo que significa esa palabra y tengo que advertirles que no me traduzcan simultáneamente, que simplemente comprendan lo que digo.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho por el uso de los ordenadores. Les ha gustado mucho ver el vídeo donde aparecen jugadores profesionales de baloncesto

Martes 26 de Enero de 2010

La motivación es básica para hacer que los alumnos se sientan atraídos por la práctica de actividad física. Para que exista esta motivación ser á necesario el empleo del juego como principal medio de aprendizaje. Además, las situaciones que planteemos deben ser variadas y atractivas para el alumnado; todos participarán en las actividades; todos tendrán éxito en la ejecución de éstas, siendo válidos varios niveles de ejecución para que todos se esfuercen y trabajen en función de sus posibilidades; premiaremos la participación por encima de los resultados; y fomentaremos el trabajo en equipo.

La mayoría del alumnado ha jugado en equipo, sólo en un partido se han presentado bastantes conflictos debido a la falta de coordinación en el equipo. Destacar que un partido en el que la mayoría eran niñas discutían sobre las jugadas pero ellas mismas se juntaban y solucionaban los problemas, sin venir a mí ninguna vez.

Martes 23 de Febrero de 2010

Algunos de los alumnos que más incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

En aquellos deportes en los que el sujeto actúa en solitario, la complejidad la encontraremos principalmente en el mecanismo de ejecución y en ocasiones implicará el hábil manejo de un determinado elemento, por lo que se hace más necesario el incentivar al alumnado y vincular su práctica con actividades y eventos que les sean significativos.

Hoy hemos empezado la unidad didáctica de atletismo, se la he vinculado al próximo Campeonato de Europa de Atletismo que se celebrará este verano en Barcelona. Tenían ligeras ideas sobre el atletismo la mayoría adquirida por la retransmisión en TV de los JJOO. En la utilización de las TICV he comprobado como la gran mayoría del alumnado era capaz de hacer de forma autónoma las tareas.

Martes 9 de Marzo de 2010

Al ser las tareas individuales de manera mayoritaria en el Atletismo, salvo los relevos, me he involucrado muchos en sus tareas, para hacerlas más participativas y que ellos vean que aunque el atletismo es un deporte individual, también en aprender y entrenar con otros compañeros/as los puede mejorar como personas a nivel de socialización y aumentar sus conocimientos personales y sus amistades.

Viernes 12 de Marzo de 2010

En cambio en aquellos otros donde existe la posibilidad de interactuar con otros sujetos, será el tipo de relaciones posibles con los demás lo que determine el nivel de complejidad. Este elemento, la interacción con otros o su ausencia, resulta especialmente interesante en el ámbito escolar, permitiendo al profesorado abarcar una gama amplia de actividades que facilite la adecuación de tareas a la heterogeneidad del alumnado con que nos encontramos (no sólo por su nivel de competencia motriz, sino también en relación a sus gustos e intereses).

Ya llegó la unidad didáctica de fútbol. Los chicos estaban deseando que tocara esta unidad, por lo que la sesión ha sido muy motivante por el contenido a trabajar. Las niñas parecían menos receptivas que los niños pero al finalizar la sesión se les veía más motivadas.

Martes 16 de Febrero de 2010

Ha sido una sesión muy productiva ya que han realizado muchas actividades en una sesión, seguramente debido al uso de la música que ha marcado un ritmo más intenso de la sesión.

Viernes 13 de Abril de 2010

❖ CAMPO 3.- EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Hay que entender la competencia clave o básica como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.
OCDE, 2007.

El concepto de competencias en educación es algo con unos límites muy borrosos que pueden ser utilizados para muchos fines, cualitativamente muy diferentes. Lógicamente, la traducción a la práctica será diferente. Así, desde un modelo escolar más tradicional, académico y conservador, se enfocarían hacia competencias-destrezas. Desde un modelo de aprendizaje crítico habría que hablar de competencias personales y acción colectiva (aunque incluya las habilidades técnico-prácticas como herramienta).

Vázquez-Reina (2008), considera que desde la introducción que la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace en el currículo escolar español del término *"competencias básicas"* no es una mera definición de un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza. Del *"saber"* al *"saber hacer"*, de *"aprender"* a *"aprender a aprender"*; el objetivo es que, una vez cumplida la etapa de escolarización obligatoria, los jóvenes hayan alcanzado una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de manera satisfactoria.

No es igual, por tanto, hablar de competencias generales que de competencias a nivel más concreto y/o inmediato. Lo primero se acerca más a la idea de capacidad demostrada (aunque sea una mezcla de ellas), puede usarse para una formación más integral y supone menor problema de orientación hacia los intereses de las grandes corporaciones económicas (para diferenciar capacidad de competencia, podríamos pensar que la primera es un desarrollo más de dentro hacia afuera y la segunda de fuera hacia adentro).

En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para

construir y las metodologías que utiliza. Al finalizar cada etapa del proceso se observan y evalúan la(s) competencia(s) que el sujeto ha construido.

La educación basada en competencia es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno/a está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa. La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o construir el estudiante y se basa en la comprobación de que el alumnado es capaz de construirlo o desempeñarlo.

Nuestro Programa de Intervención trata de desarrollar todas las competencias expresadas en la LOE, aunque hace especial incidencia en el desarrollo de las competencias motrices, lingüísticas y digitales. De los episodios expuestos en el Diario de la Profesora, hemos establecido las siguientes categorías:

CAMPO 3	EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- El Desarrollo de las Competencias Motrices (DCM)	3.1.1.- El desarrollo de la Motricidad	CMO
		3.1.2.- Los Contenidos Mediadores del Conocimiento y desarrollo corporal	CMC
		3.1.3.- Los Materiales novedosos	CMM
	3.2.- El Desarrollo de las Competencias Lingüísticas (DCL)	3.2.1.- Dificultades de comunicación	CLD
		3.2.2.- La Motivación actúa como revulsivo	CLM
	3.3.- El Desarrollo de las Competencias Digitales		DCD

Tabla V.3.- El desarrollo de las competencias a través del Programa de Intervención

3.1.- El Desarrollo de las Competencias Motrices (DCM)

3.1.1.- El Desarrollo de la Motricidad (CMO)

Enseñamos Educación Física para favorecer la adquisición de competencias motrices en los niños/as. Entiendo como competencias motrices al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que

intervienen en las múltiples interacciones que realiza el alumno/a en su medio y con los demás, que le permiten superar los distintos problemas motrices planteados, tanto en las clases de Educación Física como en su vida cotidiana. Para esto, es necesario que los profesores y profesoras indagemos la significatividad de nuestra tarea.

Algunas de las metas mínimas a alcanzar por un alumnado al finalizar un ciclo de aprendizaje tienen que ver con comprender el valor de la Educación Física como proceso, para construir el concepto de sí e identificar las posibilidades funcionales y expresivas del propio cuerpo en la relación con el entorno cotidiano. Además, es necesario que el niño/a tome conciencia de la unicidad del propio cuerpo y su desarrollo a partir de la interacción social y que participe en la toma de decisiones sobre procesos didácticos para aprender, además de poder realizar una autoevaluación del propio desempeño con relación a los contenidos seleccionados acorde a las posibilidades evolutivas del nivel.

En el esquí colectivo han tenido ciertas dificultades para coordinarse entre ellos. Sin embargo, en las tareas propuestas con zancos se han desenvuelto de manera mayoritaria correctamente, por lo que esta actividad para ellos supone un reto. Creo que la metodología utilizada es la correcta, ya que propicia la motivación y el aprendizaje.

Martes 17 de Noviembre de 2009

Hemos trabajado las cualidades coordinativas mediante diferentes juegos. Ha habido bastante reciprocidad entre el alumnado se mostraban entre ellos lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos por ejemplo pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Hoy hemos empezado la unidad didáctica de balonmano. La mayoría nunca ha jugado al balonmano y algunos no sabían lo que era. La verdad es que se trata de un deporte sencillo en el desarrollo de la motricidad, ya que sólo emplea de manera mayoritaria habilidades básicas, como la carrera, el salto, el lanzamiento o la recepción, pero he comprobado como algunos alumnos/as tenían dificultades en la coordinación de los pasos con la combinación de pasar el balón.

Martes 12 de Enero de 2010

El fútbol les motiva mucho. Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han comprendido los mensajes en inglés. Las tareas motrices que se les ha propuesto las han ejecutado con algunas dificultades, sobre todo los que menos habían practicado este deporte. Se pone de manifiesto que cuando se va dominando más la habilidad, ésta se va haciendo cada vez más específica.

Martes 23 de Febrero de 2010

El ser humano en el transcurso de su vida construye su corporeidad constantemente. Este es un proceso abierto a todo tipo de influencias para lo que se debe aprender a actuar y es necesario construir un bagaje de

competencias inteligentes. La Educación Física comprende la entidad corporal y facilita la construcción de la corporeidad y la habilidad motriz como soportes fundamentales del transcurso vital. La Educación Física vincula, actualmente, el tema de la corporeidad con el campo de la sociedad y la cultura. Decimos, entonces, que el desarrollo motor no es sólo el desarrollo de las capacidades coordinativas, de la lateralidad, de las nociones espacio temporales, del esquema corporal como estructuras funcionalmente entrenables. Implica también un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social, ya que el cuerpo "habla" y "siente". La motricidad y el concepto de corporeidad expresan, no sólo las posibilidades biológicas de movimiento, sino las intenciones, las alegrías, las tristezas, las relaciones sociales, la construcción ontogénica, el estar y actuar en el mundo, en el tiempo y en el espacio que a cada sujeto le toca vivir.

Hoy les he planteado el conocer y practicar distintas formas de expresión con las diferentes partes del cuerpo y la verdad es que ha sido una clase muy interesante. He comprobado como son capaces de adoptar diferentes posiciones espaciales, cambiándolas y modificándolas. El ritmo que impone la música es bastante adecuado para estas actividades, que sin ella podrían parecer muy mecanicistas.

Viernes 11 de Junio de 2010

Ha habido muy buen clima entre los compañeros/as. En los bailes nadie se ha reído de nadie, todos/as formaban un gran grupo unido.

Martes 14 de Junio de 2010

3.1.2.- Los Contenidos Mediadores del Conocimiento y Desarrollo Corporal (CMO)

Existen pues, numerosos términos utilizados actualmente en este campo, que son cercanos conceptualmente, similares en algunos aspectos, o incluso sinónimos, pero que no han sido consensuados por la comunidad científica. Por ejemplo: *Imagen Corporal, Esquema Corporal, Satisfacción Corporal, Estima Corporal, Apariencia, Apariencia corporal*. El uso de una expresión u otra depende más de la orientación científica del investigador, o del aspecto concreto de la imagen corporal que se va a investigar o incluso de la técnica de evaluación disponible. Probablemente todavía no dispongamos de una definición rotunda de imagen corporal y para poder avanzar en la precisión del término deberemos asumir que estamos ante un constructo teórico o multidimensional, y que sólo haciendo referencia a varios factores implicados podemos intuir a qué nos referimos.

Aún teniendo en cuenta las diferencias conceptuales que cada sistema psicológico propone, Pastor (2007), sostiene la trascendencia que para la

socialización del sujeto supone lo que autores como Guimón (1999) denominan “corporalidad”, término con el cual se pretende agrupar el conocimiento del cuerpo a través del esquema corporal y su vivencia merced a la imagen corporal.

En el Diseño Curricular Base de la materia de Educación Física, se hace un planteamiento de una educación del cuerpo a través del movimiento, constituyendo ejes básicos de la acción educativa en esta área. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo, de mejorarlo y utilizarlo eficazmente.

Estamos convencidos, cada año más, a medida que acumulamos experiencias educativas, que la educación del cuerpo y el movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos. La mayoría de los contenidos programados y llevados a cabo en el desarrollo de las clases, hemos querido que la motricidad sea la vía de acceso no sólo al conocimiento corporal, sino a otro tipo de conocimiento.

Ha sido una sesión muy activa debido a la continua realización de mini partidos de voleibol, aunque a veces algo frustrante para el alumnado que no conseguían controlar bien la pelota y tenían que ir a por ella continuamente.

Martes 20 de Abril de 2010

Ha sido una sesión donde se les ha visto muy implicados y en la que estaban disfrutando, no querían que acabara la sesión y hemos vuelto 5 min. tarde a clase.

Martes 18 de Mayo de 2020

3.1.3.- Los Materiales novedosos (CMM)

Consideramos a los materiales como instrumentos mediadores que pueden facilitar el desarrollo del juego. No obstante, hay que tener claro que el material no es más que el soporte del juego.

Los materiales y los juegos constituyen un modo peculiar de interacción con el medio para el alumnado y, por tanto, un medio central de aprendizaje. De ahí, la importancia de contrarrestar por medio de juegos cooperativos, creativos, activos, no sexistas, etc., el “bombardeo” de la publicidad y la sociedad en general en torno a este tema.

Ha sido una sesión animada y motivante por la novedad de material empleado. El practicar juegos reciclando material de desecho les ha hecho que valoren la importancia del reciclaje para el medio ambiente. El grupo ha cooperado entre ellos, Ha habido bastante reciprocidad entre el alumnado, intercambiaban las experiencias debido a su novedad.

Martes 1 de Diciembre de 2009

3.2.- El Desarrollo de las Competencias Lingüísticas (DCL)

Una persona es competente cuando es capaz de entender y resolver un problema o situación que se le plantea. Tiene que ver con características del propio individuo y con sus experiencias previas e historia personal.

La definición de Chomsky (1985), referida al campo lingüístico, considera que “ *la competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura*”, esta definición recoge con claridad las exigencias que conlleva “ser competente” cuando define el carácter activo y transformador que este concepto supone.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.

3.2.1.- Dificultades de Comunicación (CDL)

Todos los comienzos son difíciles y en nuestro caso no ha sido una excepción. En las primeras clases ha sido complicado dar la información inicial, así como las retroalimentaciones grupales e individuales en inglés. Aunque había algunos alumnos y alumnas que los comprendían, de manera mayoritaria han encontrado dificultades, a pesar de tratar de emplear terminología muy al uso en el campo de la Educación Física y el Deporte y que el alumnado podría estar familiarizado. Así se resaltan algunos episodios en el Diario de la Profesora.

Al alumnado les han resultado complejas las explicaciones en inglés de las actividades, y estaban algo distraídos.

Viernes 9 de Octubre de 2009

He apreciado cierta desmotivación a la hora de explicarles las actividades en inglés ya que les costaba trabajo entenderlas.

Martes 13 de Octubre de 2009

*Ha sido una sesión algo intensa por las características de las actividades. Los he visto más receptivos en la comprensión de los mensajes en inglés.
Martes 27 de Octubre de 2009*

Lora (2007) indica que “es conocido que los niños hasta los 12 años desarrollan la maduración neurológica del aprendizaje y es el período de tiempo en donde se pueden aprender idiomas con mayor facilidad que en años posteriores, debido a que la comprensión es moldeable y no existen presiones a nivel social como el miedo a la crítica por equivocaciones en la pronunciación o la escritura”. Pero no es menos cierto, que el aprendizaje de un nuevo idioma a edad temprana, es ventajoso porque permitirá al alumno/a, aprender y relacionarse con otras culturas más fácilmente, lo que redundará en una mejor calidad de vida. De ahí la importancia que tiene la metodología para el aprendizaje del segundo idioma, y dentro de ésta, la utilización de instrucciones verbales para los juegos, hace que el alumnado se motive más.

*He utilizado instrucciones en inglés muy sencillas y prácticamente todos los alumnos/as las han comprendido.
Viernes 20 de Noviembre de 2009*

*Nos está costando trabajo, pero con su motivación y ganas de aprender están entendiendo las instrucciones en inglés.
Martes 1 de Diciembre de 2009*

3.2.2.- La Motivación actúa como revulsivo (CLM)

La motivación va aumentando, cuando el alumnado comprende las instrucciones en inglés, resultándoles mucho más atrayente que cuando las instrucciones se les dan en castellano.

*Han estado bastante implicados y motivados. He utilizado instrucciones en inglés muy sencillas y prácticamente todos los alumnos/as las han comprendido.
Viernes 20 de Noviembre de 2009*

*Ha sido una sesión animada y motivante por la novedad de material empleado, además aprecio que no decae la motivación al dar las instrucciones en inglés ya que entienden casi todo y se lo toman como un reto personal el ir comprendiendo, cada vez que se explica algo se “pican” (en el buen sentido de la palabra) entre ellos para ver quién dice antes lo que significa lo que se les verbaliza.
Viernes 11 de Diciembre de 2009*

*Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han comprendido los mensajes en inglés.
Martes 23 de Febrero de 2010*

*Van avanzando bastante en la comprensión de los mensajes en inglés, hoy no he tenido que repetir ninguna información, toda la clase los entendía y se dirigían entre ellos en este idioma. Me he sentido muy bien por ello.
Martes 13 de Abril de 2010*

En esta sesión he utilizado frases más complejas en inglés para explicar la clase y lo han comprendido prácticamente todo el alumnado.

Martes 1 de Junio de 2010

El ámbito a educar es el punto de partida, y el contenido, entendido de forma global, debería supeditarse a él. Es lo que denomina Rodríguez Mondejar (2009) “*contenido aplicado*”, es decir, el contenido es un instrumento de aprendizaje y de desarrollo personal y social, en los distintos ámbitos de vida, actúa como mediador entre nuestro alumnado y los fines educativos, entre el alumnado y el mundo. Los contenidos nos informan sobre el mundo al tiempo que nos forman como personas, de manera individual y social.

3.3.- Las Competencias Digitales (DCD)

Las competencias digitales están asociadas con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

La llegada de los ordenadores personales, ha supuesto una pequeña revolución en el grupo/clase. En los primeros días del mes de Enero, la mayoría de las familias del alumnado se han conectado a Internet para facilitar a sus hijos el conocimiento y desarrollo de esta herramienta, algo que para nuestra programa de formación ha sido de vital importancia, toda vez que anteriormente solo un grupo de alumnos disponía de ordenador personal y había que trabajar de manera mayoritaria en el centro escolar.

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho ya que los ordenadores les motivan mucho.

Martes 12 de Enero de 2010

La mayoría es capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma.

Martes 19 de Enero de 2010

Hay más dominio del ordenador aunque hay alumnado que aún presenta dificultades para trabajar de forma autónoma.

Martes 26 de Enero de 2010

Sabemos que el disponer de información no produce de forma automática conocimiento, pero el transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento.

Esta competencia permite al alumnado procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizajes formales e informales, y generar producciones responsables y creativas. De esta manera el alumnado ha avanzado mucho en el conocimiento de las destrezas digitales, actuando de motivación los vídeos deportivos relacionados con la unidad didáctica que se está trabajando.

Hay más dominio en el control del ordenador, la mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma.

Viernes 19 de Febrero de 2010

La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Viernes 9 de Abril de 2010

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas del blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

De esta manera, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y

respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

❖ CAMPO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL CURRÍCULUM COMO GUÍA DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica”.
LAWRENCE STENHOUSE, 1985.

El currículo dice Stenhouse (1985), es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. Stenhouse afirma que las ideas pedagógicas se presentan como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor/a que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.

Para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor/a la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando éstas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. El objetivo del currículo y el desarrollo del profesor/a antes mencionado, deben ir unidos.

Aunque en sus orígenes el término curriculum venía asociado a lo que debía enseñarse en las escuelas, esto es, el contenido de las disciplinas que había que transmitir, sin embargo, los problemas prácticos que esta forma de entenderlo suscitaba y la continua reflexión sobre el mismo han ido poniendo en cuestión sucesivas concepciones. La complejidad del concepto de curriculum estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones, tanto en el plano de análisis como en el de las decisiones para la enseñanza.

Todo intento de definir el curriculum tiene que optar entre las alternativas formuladas en estas cuatro disyuntivas. La repercusión que tiene el hacer estas opciones es que no sólo se está designando con ese término una porción de realidad, sino que al ser éste un concepto que refiere a la

construcción de nueva realidad, a la disposición de una acción humana, la delimitación que hagamos de este concepto predispone a una forma de entender y de construir esa acción. Según se defina el currículum, se está indicando que lo importante es seleccionar los contenidos culturales que se deben enseñar; o decidir qué debe ser capaz de hacer un alumno/a al final de un curso; o formular las actividades y experiencias que deben realizarse en clase; o se está considerando cuál es la forma por la que esas aspiraciones se pueden conseguir en la práctica; o se piensa que no existe el currículum sino cuando es adaptado y concretado a las circunstancias de un aula, etc.

Lagardera Otero (1999), analiza el currículum como el proyecto que preside las intenciones o las finalidades educativas y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para el profesorado que tienen la responsabilidad directa de su actuación práctica. El currículum común no es un mero listado de contenidos obligatorios de la etapa de Educación Primaria, sino también las decisiones críticas sobre la mejor manera de hacerlo al llevarlo a la práctica.

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que está inmerso, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. Es necesaria la mediación de los agentes sociales, y entre ellos de la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos/as.

Por ello, todo sistema educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

Del análisis del Diario de la Profesora con respecto a sus reflexiones y decisiones curriculares, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para su análisis y discusión.

CAMPO 4	EL CURRÍCULO COMO GUÍA DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- Los Objetivos (OBJ)	4.1.1.- Metas que guían el Proceso	OMP
		4.1.2.- Objetivos actitudinales	OMO
	4.2.- Los Contenidos (CON)	4.2.1.- Mediadores	CME
		4.2.2.- Colaborando con otros agentes sociales	CCO
	4.3.- Las Actividades. Las Tareas de Clase		ACT
	4.4.- La Metodología (MET)	4.4.1.- Estilos que favorecen la Reflexión y la Participación	MRF
		4.4.2.- El Juego estrategia metodológica	MJU
	4.5.- Los Criterios de Evaluación		CEV

Tabla V.4.- El Currículo como guía de las acciones educativas

4.1.- Los Objetivos (OBJ)

4.1.1.- Las Metas que guían el Proceso (OMP)

Los objetivos establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad en la referida etapa como consecuencia de la intervención educativa. En el trabajo de los/as educadores/as se ha expresado en forma de objetivos didácticos, y los entendemos como aquellos objetivos más concretos que nos permiten relacionar capacidades con contenidos. Se han establecido para cada unidad didáctica y han construido el referente siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el diseño y puesta en acción del programa de intervención se ha tenido en cuenta que los objetivos a conseguir tuviesen un marcado carácter actitudinal, aunque también incorporando aspectos conceptuales y procedimentales. Así, a lo largo de las unidades didácticas y de las sesiones globalizadas, aparecen objetivos con intencionalidad conceptual. Algunos de ellos, aparecen así formulados en el Diario de la Profesora:

Conocer la fuerza como una cualidad física básica mediante la práctica de diferentes actividades.

Viernes 9 de Octubre de 2009

Conocer la resistencia como una cualidad física básica mediante la práctica de diferentes actividades.

Martes 13 de Octubre de 2009

El alumnado conocía el concepto de velocidad de desplazamiento pero no eran conscientes de la velocidad de reacción, todos/as identificaban la velocidad como correr más rápido, sin plantearse que en la vida diaria estamos siempre reaccionando a diferentes estímulos.

Viernes 23 de Octubre de 2009

Aunque llevamos pocos días de aplicación del Programa de Intervención, se aprecian dificultades en la comprensión por parte del alumnado del verdadero sentido que la profesora pretende dar a las clases relacionadas con las cualidades físicas básicas, y no es otro que relacionarlas con la salud y con las actividades de la vida cotidiana, así se expresa en el Diario de la Profesora.

Me he dado cuenta que el alumnado no era consciente de lo que implica la resistencia en el día a día y en la práctica de cualquier juego y deporte, por lo que voy a tratar de que este tipo de aprendizaje sea significativo para ellos relacionando las cualidades con actividades de la vida diaria, además de con la práctica deportiva.

Martes 13 de Octubre de 2009

Conocer aspectos básicos del fútbol mediante el uso de las TIC.

Martes 16 de Febrero de 2010

Además del aprendizaje de conceptos, nuestros planteamientos también incorporan objetivos de procedimiento, no olvidando que los procedimientos en Educación Física son los elementos curriculares con los que trabajamos de manera mayoritaria, la motricidad, su acceso y su puesta en acción, por ello en nuestras unidades didácticas incorporamos objetivos con clara intencionalidad procedimental, como muestra, los que siguen:

Trabajar las cualidades coordinativas mediante diferentes juegos musicales, fundamentalmente la coordinación dinámica general y el equilibrio dinámico.

Viernes 10 de Noviembre de 2009

Practicar juegos reciclando material de desecho valorando la importancia del reciclaje para el medio ambiente

Viernes 1 de Diciembre de 2009

Practicar el pase, la recepción y el bote mediante un partido de balonmano.

Viernes 22 de Enero de 2010

4.1.2.- Objetivos Actitudinales (OMA)

Pero nuestra principal misión es educar en valores y actitudes positivas, transmitirlos al alumnado, para que éste los asuma como propias. La escasez de trabajos de investigación de este tipo, hace que cierta dosis de incertidumbre esté siempre presente en las clases, pero algunos trabajos como

los Programas de Intervención de Collado (2005), Marín (2007) y Torres Campos (2008), actúan como luces en la oscuridad que iluminan nuestro camino.

Complementar mediante las TIC y el bilingüismo la transmisión de valores y actitudes éticas en la actividad física.

Martes 5 de Octubre de 2009

Toma de conciencia de la importancia de buenos hábitos alimenticios, del uso de ropa adecuada o de la higiene personal para la salud.

Martes 13 de Octubre de 2010

Valorar la importancia del reciclaje para el medio ambiente.

Martes 1 de Diciembre de 2010

Participar en los juegos y actividades propuestas estableciendo relaciones constructivas con los demás compañeros y compañeras.

Martes 16 de Marzo de 2010

Adoptar el buen uso y respeto del material de clase como norma de conducta.

Martes 12 de Enero de 2010

Aceptar sus propias posibilidades en la realización de las actividades propuestas y participar en ellas de forma activa y desinhibida.

Viernes 29 de Enero de 2010

Respetar las normas básicas de seguridad en la realización de actividades y de las diferencias de los demás.

Martes 23 de Febrero de 2010

Valorar las propias posibilidades personales y de las de los demás, premiando el esfuerzo de sus compañeros/as por encima del resultado obtenido.

Viernes 16 de Abril de 2010

4.2.- Los Contenidos (CON)

4.2.1.- Mediadores entre los objetivos y la metodología (CME)

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2000), definen los contenidos como el "*compendio de conceptos, aspectos englobados dentro de un tema...*" que "*...designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos/as se considera esencial para su desarrollo y socialización*". En definitiva, para nosotros los contenidos constituirán el qué aprender y actuarán como mediadores para la consecución de los objetivos.

Para nuestro planteamiento de educar en valores, nos parece más acertada la definición que de los contenidos realiza Lagardera Otero (1999), cuando los considera como "*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*".

El enfoque globalizador de los contenidos de las unidades didácticas en las que tenemos dividido nuestro programa de intervención, puede plantear a simple vista la dificultad de incorporar todos los contenidos previstos en los distintos ámbitos del contenido. Hemos de tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no consiste en utilizar o no métodos globalizados, en integrar o no los distintos contenidos disciplinares, ni en relacionar o no un mayor número de disciplinas. El objetivo es facilitar el crecimiento del alumnado en relación a unos fines, y eso lo conseguiremos mediante aprendizajes que sean significativos y funcionales (Torres Campos, 2008). Es esta razón la que aconseja la perspectiva globalizadora.

En Educación Física el contenido más globalizador que tenemos son lo que denominamos actividades físicas organizadas, que engloban preferentemente contenidos de juegos y de deportes en cualquiera de sus vertientes, sean individuales, colectivos o de adversario. En nuestras unidades didácticas el juego se convierte en un contenido a enseñar por un lado y por otro en un procedimiento metodológico.

Viernes 9 de Octubre de 2009

En estas primeras unidades didácticas quiero dejarles claro al alumnado que el juego es un contenido que globaliza y actúa sobre todas las cualidades físicas y coordinativas. Pero he visto que tienen dificultad para entenderlo y ellos entienden que jugar es jugar.

Martes 20 de Octubre de 2010

Dentro de los contenidos globalizados, que engloban diferentes bloques, uno de los más llamativos es el dedicado a la unidad didáctica del circo. Aquí si creo que se han dado cuenta de que la actividad física y los juegos son contenidos globalizadores. En el circo se salta, se hacen equilibrios, mimos, carreras... Han estado bastante implicados y motivados, llamándoles la atención este tema y mostrándose muy respetuosos y ayudando a los compañeros/as.

Martes 10 de Noviembre de 2010

En esta unidad de juegos y deportes alternativos, el grupo ha estado muy interesado en el tema debido a la novedad de estos juegos y deportes, que ellos mayoritariamente no conocían. Está habituados a la práctica de los deportes convencionales que cuando ven otras actividades les gustan y se implican mucho en las tareas.

Viernes 30 de Abril de 2010

Hoy dentro del contenido de atletismo dedicado a los tipos de carreras hemos realizado preferentemente juegos de relevos. Ha sido una sesión muy motivadora, en la que el alumnado ha disfrutado mucho.

Viernes 19 de Marzo de 2010

De manera mayoritaria el conocimiento escolar o académico es utilizado por los alumnos/as sólo en situaciones académicas (tareas, ejercicios y actividades escolares, evaluaciones, etc.) mientras que, para jugar y practicar en su tiempo libre, siguen utilizando sus peculiares y personales formas de resolverlo, por ello nuestros contenidos tienen una orientación clara para que puedan ser utilizados en su tiempo de ocio y se trata de darles orientaciones

para que puedan resolver sus problemas cotidianos de ocupación del tiempo libre de una forma saludable.

En definitiva, se trata de partir de los conocimientos del alumnado para modificarlos mediante la presentación y análisis de un conocimiento más elaborado. Pero ello sólo será posible si esos contenidos se presentan de modo que hagan referencia al mundo próximo del alumno, que es donde se han originado esos conocimientos previos.

4.2.2.- La Colaboración en el aprendizaje de otros agentes sociales (CCO)

También se ve con meridiana claridad que no se puede hacer de la escuela una burbuja y hay que colaborar estrechamente con las familias y demás agentes sociales próximos.

Este año hemos tenido bastantes reuniones con los padres y madres del alumnado, para exponerles los proyectos docentes que estamos llevando a cabo con sus hijos e hijas y solicitarles su colaboración en esta tarea de educar de manera conjunta. Así, el Proyecto de Deporte en la Escuela, las competencias digitales con la llegada de los ordenadores personales o el proyecto de bilingüismo en la escuela, han sido motivos para poder reunirnos con las familias.

Esta tarde hemos tenido una reunión muy interesante con las familias del alumnado para exponerles los Proyectos que queremos llevar a cabo este curso con sus hijos y la verdad es que los maestros/as nos hemos sentido bastante satisfechos de la respuesta, en cuanto a la asistencia y al nivel de implicación cuando se les ha solicitado su colaboración.

Miércoles 23 de Septiembre de 2009

Para preparar las actividades de Navidad hoy me he reunido con las familias del alumnado para pedirles su colaboración en las diferentes actividades que hemos programado y he obtenido muy buena respuesta.

Miércoles 2 de Diciembre de 2009

Esta semana han llegado los ordenadores personales para los alumnos/as, por lo que me he reunido con los padres y madres para sugerirles el uso que deben de hacer sus hijos en casa, así como plantearles la posibilidad de que tengan Internet en casa. Ya había en bastantes casas Internet y otras madres han expuesto que ahora se conectarían para facilitarles a sus hijos el uso de la red.

Miércoles 13 de Enero de 2010

4.3.- Las Actividades, las tareas de clase (ACT)

Las actividades del programa tienen como fundamento y base la utilización del juego como medio para la mejora de valores y actitudes.

Coincidimos en la apreciación de Torres Campos (2008), cuando indica que a lo largo del Programa de Intervención *“en algunas ocasiones parece que algo se está moviendo en el grupo, que va calando, aunque de manera lenta, alguna de las premisas sobre las que se trabaja. En otras parece que se vuelve atrás, lo que le lleva a la conclusión de que los contenidos actitudinales tienen una manera peculiar de aprenderse”*.

F.J., A.G. y S.A. han llamado continuamente la atención por su mal comportamiento.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Destacar el mal comportamiento de F.J. y S.A, que no seguían las instrucciones de la maestra para hacer los ejercicios, además F.J. cada vez que yo daba una instrucción en inglés como no le interesaba molestaba a alguien teniendo yo que repetir varias veces los mensajes.

Viernes 15 de Enero de 2010

A través de las actividades, fundamentalmente prácticas, son los instrumentos y medios para la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

Ha habido mucha interacción entre el alumnado ya que se mostraban entre ellos/as lo que eran capaces de hacer. Además mientras bailaban se juntaban en pequeños grupos interaccionando entre ellos.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Font (2000), 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.”*

Los grupos han funcionado muy bien, sin problemas entre ellos, dándose cuenta de lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos por ejemplo pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Ha habido mucha relación entre el alumnado ya que han tenido de debatir sobre situaciones que se daban durante el partido: el espacio que tenía que ocupar cada uno y forma de rotar, y cada grupo apartaba soluciones novedosas a los problemas motrices que surgían durante el juego.

Martes 20 de Abril de 2010

4.4.- La Metodología (MET)

La Educación Física posee una gran parte de conocimientos cuyo valor radica en establecer medios más juiciosos, adaptarlos al alumnado y permitir una enseñanza más significativa. Son tantas las variables que influyen su enseñanza que tornan su estudio extremadamente complejo. La enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos (Piéron, 1985).

Así, esto se corrobora con la frase: "*No basta con saber la asignatura para dar las clases, para poder ser profesor/a*" (Hernández y Sancho, 1989). Saber la asignatura que se va a impartir, si bien es necesario, no es condición suficiente para lograr y propiciar el aprendizaje en nuestros alumnos/s. Para ser un profesor/a eficaz en Educación Física se necesita un "*saber*", un "*saber hacer*" y también "*ser*" un profesional que transmita actitudes y valores positivos hacia la materia.

La propuesta de Estilos de Enseñanza planteada por Delgado (1991) se encuentra muy extendida y utilizada, siguiendo igualmente el continuo pero con una mayor flexibilidad en su estudio y en su aplicación en el aula. En ella, se respetan los Estilos de Enseñanza (EE) difundidos por Mosston y Ashworth (1994), pero presentan algunas modificaciones y son agrupados en función de sus principales características y objetivos. Estos son:

- EE Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.
- EE que fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.
- EE que posibilitan la Participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.
- EE que favorecen la Socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.
- EE que implican Cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas.
- EE que promueven la Creatividad: Estilo Creativo. Incluye la sinéctica corporal.

Fundamentalmente hemos utilizado estilos socializadores, aunque ha dependido a veces del contenido a enseñar, así nos hemos movido entre la

asignación de tareas, pasando por el descubrimiento guiado y tratando de desembocar en la creatividad.

4.4.1.- Estilos que propician la Reflexión y la participación en clase (MRE)

Dewey (1995) enfatizaba la necesidad de crear una nueva pedagogía que invitara a los docentes a integrar los contenidos escolares con las actividades de la vida cotidiana. Dewey se centraba en el niño/a y en el currículo y se tomaba en serio, tanto los intereses y las intenciones de los estudiantes, como las opciones de los docentes con respecto a puntos de acceso a los contenidos, a las preguntas que plantear y a las actividades que poner en práctica. Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador/a en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.

No sólo hacer por hacer, sino hacer y reflexionar sobre lo realizado. 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).

En la observación de las realizaciones prácticas del alumnado, hemos podido confirmar lo importante que es construir ambientes en los cuales se respetan las diferencias. Estas diferencias no solamente están dadas por la forma como aprendemos o procesamos información, sino también en la manera en que satisfacemos nuestras necesidades. En este sentido, el diseño de respuestas ricas y variadas que tengan en cuenta las inteligencias múltiples, favorece los diferentes perfiles de los estudiantes. Esto pone en evidencia que aprendemos de diversas formas y que es posible llegar a un mayor número de estudiantes, utilizando diferentes estrategias que vayan más allá de las formas tradicionales de enseñar.

Hemos comenzado con una metodología de mando directo modificado. Ejecución de la tarea de forma individual y por parejas, para ello cada pareja llevaba papel, lápiz y cronómetro para pulsaciones.

Martes 13 de Octubre de 2009

En la enseñanza de los contenidos deportivos, la mayoría de las veces hemos utilizado la metodología de asignación de tareas a parejas o a pequeños grupos, propiciando que poco a poco estas actividades den lugar a un estilo de enseñanza de microenseñanza, es decir aquellos que más conocen el deporte enseñan a los que tienen menos experiencias o conocimientos.

Viernes 22 de Enero de 2010

A veces hay que cambiar sobre la marcha la estrategia metodológica que estamos utilizando en aras a que el alumnado aprenda de mejor manera el contenido a enseñar, así a veces hemos cambiado de estilos menos directivos con menos protagonismo de la profesora a otros en que las informaciones y ejemplificaciones de la misma tienen mayor relevancia. En el mando directo modificado es donde más se realza la personalidad del profesorado que, en todo momento, dirige la sesión de aprendizaje y controla, mediante las instrucciones correspondientes, la explicación del ejercicio, su preparación, su inicio, así como su finalización y corrección en caso necesario.

Hoy el trabajo de los contenidos dedicados al aprendizaje de las habilidades del fútbol, los han ejecutado con algunas dificultades, sobre todo los que menos habían practicado este deporte. Por ello, he tratado de reconducir la metodología emplear y he vuelto a un mando directo modificado, para poco a poco ir de nuevo asignando tareas a aquellos grupos que realizaban correctamente las ejecuciones.

Martes 23 de Febrero de 2010

Hemos realizado mucho trabajo por parejas, tratando de llevar a la práctica un estilo de enseñanza recíproca. Consiste en plantear la enseñanza por parejas, de manera que uno ejecuta y el otro observa y corrige errores. Después se cambian los papeles. El nivel de desarrollo social y emocional es más considerable en este estilo y la participación del alumno/a en un proceso mucho mayor.

Las parejas se han mostrado responsables en el uso del material y ejecución de las tareas, cambiando los roles cuando la profesora lo indicaba. Pero además, lo que más me ha gustado era el interés que ponían los que en esa tarea eran "los profesores/as" por ayudar a los compañeros/as y por corregirles en sus errores.

Martes 18 de Mayo de 2010

Hoy hemos alternado los trabajos en parejas, grupos de 4 y gran grupo, por lo que hemos alternado diversos estilos de enseñanza. Han disfrutado mucho con las coreografías todos han puesto su parte para "crear" sus pasos y exponerlos de manera coordinada. La música se convierte en un aliado de primera magnitud para favorecer la motivación.

Viernes 11 de Junio de 2010

Cuando la metodología de trabajo empleada son los pequeños grupos, es el propio grupo qui en toma la mayoría de la toma de decisiones, bien de forma total o en colaboración con la profesora. Suele dar buenos resultados respecto a la cohesión y elementos afectivos de estos grupos naturales. Haciendo partícipes del grupo a cada uno de sus componentes, buscando un progreso colectivo, un trabajo en equipo, democratizar el medio e instaurar los valores y actitudes previstos en el Programa de Intervención.

4.4.2.- El juego estrategia Metodológica (MEM)

Por los grandes beneficios que confiere el juego como medio educativo a nivel escolar, se hace prácticamente imprescindible contar con él para la consecución de los objetivos en los diseños de Educación Física. Tendrá incidencia en todos los ciclos, aunque se enfoque de forma diferente en cada uno de los ciclos, en función de las edades de los alumnos/as y de las características del grupo de clase.

El contenido más global que se puede ofrecer dentro de las actividades docentes, es el juego. Su práctica habitual (juego cooperativo) se considera que desarrolla en los alumnos y alumnas actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social, basadas en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.

Hemos tenido en cuenta las orientaciones metodológicas de algunos trabajos de investigación que en sus Programas de Intervención utilizan el juego como método de trabajo. Así, hemos tenido en cuenta los trabajos de Collado (2005), que lo ha llevado a cabo preferentemente con juegos cooperativos. El trabajo de investigación de Marín (2007), que utiliza juegos cooperativos y expresivos, así como el trabajo de Torres Campos (2008), que utiliza el juego cooperativo y materiales lúdicos (juguetes) para propiciar la motivación.

Entre las orientaciones metodológicas tenidas en cuenta destacamos:

- Éstos deben ser fáciles de comprender y con las reglas enfocadas a la utilización de los movimientos que queremos que se ejecuten. Es decir:
- Si queremos que el alumno/a realice cierto tipo de conductas motrices, podemos utilizar un sin fin de juegos, pero las reglas que imponamos o tratemos de que se cumplan en el juego deben tener relación con la actividad que queramos que aprendan.
- Prescindir de explicaciones largas y complicadas.
- Aclarar todas las dudas posibles.
- Si es necesario, realizar un ensayo del juego.
- La actividad lúdica debe estar relacionada con el espacio y el tiempo disponible.
- Todos deben intervenir en la actividad.
- Debe haber un control del entusiasmo.
- Exigir justo lo que los niños/as pueden hacer.

- Cambiar de juego antes de que se pueda perder el interés.
- Exaltar las cualidades de los/as buenos/as jugadores/as.

En los siguientes comentarios del Diario de la Profesora, aparece el juego como estrategia metodológica seguida en la mayoría del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos físico-motrices.

Hemos trabajado las cualidades coordinativas mediante diferentes juegos. Ha habido bastante reciprocidad entre el alumnado se mostraban entre ellos lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos por ejemplo pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Ha sido una sesión animada y motivante por la novedad de material empleado. El practicar juegos reciclando material de desecho les ha hecho que valoren la importancia del reciclaje para el medio ambiente. El grupo ha cooperado entre ellos, Ha habido bastante reciprocidad entre el alumnado, intercambiaban las experiencias debido a su novedad.

Martes 1 de Diciembre de 2009

Ha habido mucha relación entre el alumnado ya que han tenido de debatir sobre situaciones que se daban durante el partido: el espacio que tenía que ocupar cada uno y forma de rotar, y cada grupo apartaba soluciones novedosas a los problemas motrices que surgían durante el juego.

Martes 20 de Abril de 2010

Coincidimos con Farfán (2010), al considerar que tanto en los juegos genéricos como específicos, las premisas adaptativas que se utilizan, hay que considerarlas como alternativas favorecedoras del aprendizaje de elementos técnico-tácticos y reglamentarios de los deportes convencionales para su aplicación en edades escolares, que muy bien podríamos bajo otro punto de vista encuadrarlos en lo que entendemos por Predeporte o para otros autores Deportes Adaptados.

Hay que significar que el juego predeportivo pertenece a una zona intermedia entre juego y deporte. Tiene la intención del primero, pero comienza a adaptarse a las características del segundo por su mayor complejidad en las reglas que intervienen básicamente. Podemos distinguir cuando hablamos de juego predeportivo entre "genéricos" y "específicos". Los primeros se refieren a la práctica de modelos polideportivos frente a los específicos que integran modelos concretos propios de un deporte convencional. Así, si los juegos están bien diseñados, se pueden conseguir los objetivos propuestos, alejándonos de corrientes más mecanicistas que tratan de parcelar la motricidad. Así, se refleja en el Diario de la Profesora.

Hoy ha sido una clase fenomenal. Les propuse que buscaran nuevas alternativas a las tareas que estábamos planteando sobre juegos y deportes alternativos y pude apreciar como se esforzaban por innovar y producir

nuevas tareas. Me sentí bien, al comprobar como se consiguen los objetivos que una propone.

Viernes 7 de Mayo de 2010

En esta Unidad de juegos y deportes alternativos todo sale a la primera. Ya tenían ciertos conocimientos de hockey pero no del uso del paracaídas, pero al ser una actividad cooperativa, las dificultades se minimizan.

Viernes 7 de Mayo de 2010

4.5.- La Evaluación (CEV)

En el debate didáctico como en la s preocupaciones de los distintos estamentos que integran la vida escolar, se encuentra la evaluación. Para muchos es un tema de difícil solución y de difícil acuerdo, pero indudablemente nos compromete a todos diariamente en los desafíos similares de esta hermosa tarea de educar.

La evaluación formativa supone que la actividad evaluadora ya no puede quedarse en la simple medición de lo que los alumnos/as han aprendido después de un periodo de enseñanza, sino que también debe servir para indagar en el modo en que los alumnos/as aprenden; para detectar, en el momento en que se producen, los problemas o las dificultades de aprendizaje; para identificar cuáles son las prácticas de enseñanza más adecuadas o efectivas. Y todo ello para poder decidir qué es lo que debe hacer, tanto el profesor/a como el alumno/a, para conseguir unos mejores resultados en el proceso de aprendizaje. Nuestros criterios de evaluación pretenden verificar en qué medida y cuándo se produce el aprendizaje.

Así, nuestros criterios tratan de comprobar si los objetivos se han conseguido y en que grado, si los contenidos han sido asimilados, si las tareas elegidas han sido las adecuadas y si la metodología utilizada era la que se precisaba en el proceso educativo. Veamos algunos criterios utilizados para comprobar si el proceso de enseñanza y aprendizaje ha seguido los pasos correctos. Para ello hemos tenido en cuenta la justificación del por qué la unidad didáctica es necesaria y hemos tratado de comprobar los diferentes elementos curriculares a través de procedimientos de observación y de experimentación. Sirvan como ejemplo, algunos pasajes recogidos en el Diario de la Profesora.

Esta unidad pretende una evaluación inicial del alumnado y una primera toma de contacto, inculcando a su vez hábitos y conocimientos de salud desde el principio de curso, con el fin de su puesta en práctica desde un primer momento; a partir de esta UD se transversalizará la salud en las demás unidades.

Unidad Didáctica 1- Septiembre-October 2009

En esta unidad de vuelta al cole, en la que planteamos conocer los niveles de condición física salud, hemos establecido como criterios si conoce los principales músculos y huesos que componen el cuerpo humano, así como si comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” Si realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos y sobre todo si respeta las normas pactadas por todos para el desarrollo de las clases de Educación Física.

Unidad Didáctica 1- Septiembre-October 2009

La observación es una mirada y una interpretación sobre la realidad donde el observador asume un papel activo. Su propósito central es comprender los procesos pedagógicos, otorgando un significado a lo observado con relación al conjunto de condiciones implicadas en la situación observada y en los actores involucrados.

Las Unidades Didácticas “Somos Deportistas” se incorporan a nuestro programa de intervención, porque los deportes colectivos básicos recogen contenidos básicos relacionados con todos los bloques. Se trabaja una gran variedad de actividades que favorezcan las relaciones grupales a la vez que se trabajan habilidades, capacidades... fomentando a su vez la motivación. Así, se trabajan cinco unidades de predeportes convencionales, el balonmano, fútbol, atletismo, baloncesto y voleibol.

Unidades Didácticas de Enero-Abril de 2010

Utilizaremos la observación directa apoyada por una lista de control sobre diversos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales citado en este punto, en la que se irá observando sobre todo a aquellos alumnos/as que presenten problemas. Se utilizará, si así lo requiere, una escala de observación más individual. Para los contenidos actitudinales se utilizará también un registro de acontecimientos.

Unidades Didácticas de Enero-Abril de 2010

La Unidad Didáctica de Expresión Corporal “Nos Expresamos”, forma parte de nuestro Programa de Intervención por la necesidad que el alumnado tiene de conocer las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones tales como, el conocimiento del cuerpo y su toma de conciencia, el cuerpo en el espacio, el cuerpo y el movimiento en relación al tiempo, el cuerpo y el ritmo, el cuerpo y los sonidos... abren la posibilidad de un camino hacia la espontaneidad y la creatividad, factores que a la larga resultarán importantes para los alumnos/as.

Unidad Didáctica de Mayo-Junio 2010

En esta Unidad Didáctica de Expresión Corporal, estoy utilizando para su evaluación el Registro de Anécdotas. Consiste en una breve descripción de algún comportamiento que pudiera parecer importante para la evaluación: se anotan diversos acontecimientos que parecen significativos para el profesor/a. Atendiendo a estas anotaciones, la profesora interpreta y realiza un juicio del alumno/a. El seguimiento cronológico me es fácil, ya que la evaluación aparece incorporada al Diario de la Profesora como un apartado más.

Viernes 11 de Junio de 2010

Se valora principalmente el progreso realizado por el alumnado, independientemente de escalas y se valorará el proceso realizado por cada alumno/a hacia el objetivo propuesto. En el ámbito criterial se evalúa el avance

del alumno/a hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa de él. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión.

Nos identificamos con la opinión de Jiménez (2002) cuando considera que *“en la medida en que crece la necesidad de una mayor autonomía en el trabajo escolar si es que se quiere ser efectivamente responsable por los resultados acompañada con una transferencia creciente de responsabilidades hacia las escuelas, mayores serán las expectativas que la comunidad colocará en el desempeño de sus directivos”*.

Obviamente, si una de las grandes líneas de nuestro Programa de Intervención es la participación del alumnado y su implicación en las tareas de la clase, la evaluación como un elemento más del Programa no puede quedar fuera de la participación del alumnado. La autoevaluación es un mecanismo a través del cual la comunidad escolar, mediante un proceso de reflexión participativa, describe y valora su realidad. La autoevaluación es esencial para implicar al alumnado en la mejora de la calidad educativa.

En nuestro Programa hemos incluido dos sesiones de autoevaluación con el título genérico *“Qué hemos hecho este curso”*. La dinámica llevada a cabo ha sido repasar el blog y sus intervenciones para tratar de verificar los puntos fuertes y débiles de sus actuaciones. Hemos utilizado la pizarra digital y se han mostrado videos, secuencias de clase, así como sus aportaciones en el portafolios.

Ha sido una sesión muy interesante ya que hemos analizado los vídeos y comentarios del blog. Se ha visto al alumnado muy receptivo y reflexivo, y sobre todo han sido críticos con sus actuaciones, han valorado muy bien las de los compañeros/as y algunos de ellos han sido muy autocríticos con su trabajo. Creo que merece la pena realizar estas sesiones de autoevaluación por la carga actitudinal que genera.

Martes 8 de Junio de 2010

En la segunda sesión de autoevaluación de su producciones en el portafolios incorporadas en el blog, les resultaba muy curioso el volver a ver sus propias opiniones y las de los compañeros/as, y se mostraban críticos, pero a la vez satisfechos de sus producciones. Hoy ha sido uno de esos días por las que una se hace profesora y entrega lo mejor a los demás, sobre todo por lo que se recibe.

Martes 15 de Junio de 2010

Sabemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en un contexto específico de la organización educativa y no se presentan en forma aislada. Es necesario integrarlos en la evaluación, dentro de una visión global de la gestión que incluya a las personas, los recursos, los procesos en general,

los resultados y sus relaciones mutuas (Starr, 2002). Creemos que el profesorado es estructura vital de la gestión de calidad y su desempeño dentro de la organización escolar y permite explicar el éxito o fracaso de aquella. El Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado y aplicado a los centros públicos, constituye un instrumento para la autoevaluación y el mejoramiento de las instituciones educativas, tanto en términos de sus procesos como de sus resultados.

❖ CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES y LAS NORMAS IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los valores son toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.
RAFAEL MARÍN SÁNCHEZ, 1997.

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 (Gutiérrez Sanmartín, 2003: 37).

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 hay que indicar 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 (Collado Fernández, 2005: 360 y ss).

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes. Nuestros alumnos y alumnas 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.

El modelo multidimensional de analizar las actitudes, considera que el carácter valorativo de la actitud es importante pero no suficiente para delimitarla. El conocer que una persona es tá a favor o en contra de algo no supone el que conozcamos su verdadera actitud hacia el objeto valorado, pues puede estar situada muy cerca o muy distante de él. Bajo este modelo se conciben las actitudes con tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual o reactivo (Marín Sánchez, 1997).

Las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.

Las actitudes presentan un carácter dinámico, pudiéndose modificar según las experiencias vividas por una persona. El cambio de actitudes puede ser estimulado y facilitado cuando una persona se ve enfrentada a una discrepancia entre una actitud suya y algún elemento de la realidad, bien una información que contradice sus presupuestos actitudinales, bien una actitud de personas importantes para la persona en cuestión, o bien cuando se siente de forma contradictoria la actitud y la conducta de uno mismo.

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”* (Torres Campos, 2008).

La educación en valores debe tener en cuenta tanto la sensibilidad, entendida como la capacidad de responder empáticamente al medio social y

cultural, como la racionalidad, en tanto capacidad de descentramiento y de mediatizar los impulsos, tomando en cuenta a los demás. Ésto no se adquiere “aprendiendo sobre”, sino mediante experiencias socializantes que afectan la esencia misma de la personalidad y requiere por lo tanto en una atmósfera educativa que lo promueva.

En este apartado vamos a analizar como están presentes en nuestro día a día los valores, las actitudes y las normas. De los episodios de enseñanza analizados del Diario de la Profesora a podemos determinar las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 5	VALORES, ACTITUDES Y NORMAS IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	5.1.- Valores y Actitudes (VAC)	5.1.1.- Amistad/Compañerismo	VAM	
		5.1.2.- Respeto	A los Demás	VRD
			A la Profesora	VRP
		5.1.3.- Responsabilidad	VRS	
	5.1.4.- Autoestima	VAU		
	5.2.- Las Normas regulan la Convivencia (NCO)	5.2.1.- Las Normas Organizadoras de la vida cotidiana	NOR	
		5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma	NRE	

Tabla V.5.- Valores, actitudes y normas implicados en nuestra investigación

5.1.- Valores y Actitudes implicados en nuestra investigación (VAC)

5.1.1.- Amistad/Compañerismo (VAM)

Una cuestión interesante, 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 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.

*Algunos alumnos/as no querían ponerse con quienes les había tocado de pareja, por lo que tuve que intervenir para equilibrar de nuevo la situación.
Martes 3 de Noviembre de 2009*

Ha habido mucha interacción entre el alumnado ya que se mostraban entre ellos lo que eran capaces de hacer. Además mientras bailaban se juntaban en pequeños grupos interaccionando entre ellos.

Martes 10 de Noviembre de 2009

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. El deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

El trabajo en equipo, esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, líctos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos. Esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta persona

No ha habido signos de rechazo entre el alumnado, a pesar de que la competición puede a veces resaltar comportamientos no adecuados. Ha habido bastante reciprocidad entre los grupos, en el sentido de la colaboración entre ellos.

Martes 9 de Febrero de 2010

Hay contenidos que propician el trabajo en grupo mejor que otros, aunque en el fondo todos los contenidos son susceptibles de trabajarse en pequeños grupos, hay que resaltar que los contenidos de expresión corporal, son idóneos para poner de manifiesto las relaciones de compañerismo y amistad. En las creaciones colectivas, todos y todas tienen que aportar lo mejor de ellos mismos.

Viernes 21 de Mayo de 2010

5.1.2.- Respeto (VRE)

5.1.2.1.- Respeto a los demás (VRD)

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 dice, Collado (2005: 353): *“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.

El modo de compartir, de relacionarse el alumnado en el aula, en el patio o en otras dependencias donde comparten espacios y tiempos, serán sus experiencias vividas personales y grupales, aunque a veces estas experiencias estén revestidas de algunos tintes negativos, como se relata en los siguientes episodios de enseñanza.

Al hacer parejas y grupos de 5, algunos alumnos/as han quedado excluidos, teniendo yo que intervenir, para rehacer los grupos y que todos y todas estén organizados y sin ser rechazados.

Viernes 23 de Octubre de 2009

De forma general ha habido respeto en el grupo, excepto la falta de respeto por parte de F.J. A.G. y S.A. que buscaban conflictos continuamente.

Martes 9 de Noviembre de 2009

Destacar el mal comportamiento de F.J. en el calentamiento y en el desarrollo de los partidos, ya que incordiaban continuamente a otros alumnos creando conflictos.

Viernes 5 de Febrero de 2010

F.J. no ha parado de molestar a los compañeros/as haciendo caso omiso a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.

Viernes 19 de Marzo de 2010

En la visión y la actitud de igualdad, existe un espíritu compartido. Compartir crea un sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad.

No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartido material con el alumnado que se le había olvidado. Ha habido bastante respeto entre el alumnado, intercambiaban las experiencias debido a su novedad.

Viernes 11 de Diciembre de 2010

Hoy me gustaría destacar la voluntariedad de J.R. para ayudar a los compañeros/as en el uso del ordenador, ya que algunos alumnos/as no tenían ordenador en casa y no eran expertos en su manejo. Me ha gustado mucho que se ayuden.

Martes 12 de Enero de 2010

Ha habido bastante compañerismo entre el alumnado, se han ayudado mutuamente compartiendo conocimientos de las TIC.

Viernes 29 de Enero de 2010

Algunos de los alumnos que mas incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

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.

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.

5.1.2.2.- Respeto a la profesora (VRP)

La mayoría de los problemas de convivencia entre el profesorado y el alumnado de estas edades es producido por interrupciones en el aula. Moreno Olmedilla (2001), considera que “ *la interrupción 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 interrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos/as impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando a la profesora a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Destacar el mal comportamiento de F.J. y S.A, que no seguían las instrucciones de la maestra para hacer los ejercicios, además F.J. cada vez que yo daba una instrucción en inglés como no le interesaba molestaba a alguien teniendo yo que repetir varias veces los mensajes.

Viernes 15 de Enero de 2010

F.J. no ha parado de molestar a los compañeros haciendo caso omiso a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Liceras (1997: 68 ss) decía que “ *al profesorado 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*”. Esta afirmación contundente refleja en cierta medida que del profesorado se espera que atienda a las carencias de sus alumnos/as 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.

De forma general ha habido respeto, excepto por parte de los alumnos excepto la falta de respeto por parte de F.J. A.G. y S.A. que buscaban conflictos continuamente.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Han estado muy respetuosos con la profesora y los compañeros/as. Ningún problema.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

5.1.3.- Responsabilidad (VRE)

Ser responsable significa cuidar de algo o de alguien y también quiere decir asumir las consecuencias de la libertad. Porque libertad y responsabilidad son anverso y reverso de una misma moneda, actitudes interdependientes y consecuentes con un quehacer ético.

El tipo de responsabilidad que en estas clases de Educación Física se persigue concuerda, además de con el hecho de saber emplear la libertad, con dos deberes fundamentales: con el deber de cuidar -velar por alguien o cuidar de algo-, y con el deber de dejarse cuidar.

Se apuesta, en consecuencia, por aquello que Kung (2000: 75) denomina la *doble dimensión de la responsabilidad*, donde lo notorio es un acto de cuidar recíproco y relacional, que en el aula se planteará desde un esquema donde la figura del responsable cuida pero, a la vez, debe ser cuidada. Esto no es posible si todos nos pinen de su parte para que exista un buen clima de clase, que puede ser roto por determinadas actitudes de irresponsabilidad.

Ha sido una sesión inquieta en algunas ocasiones, ya que tenía que llamar la atención continuamente a F.J. para que dejara al alumnado jugar con tranquilidad. Se ha percibido una falta de conocimientos sobre este deporte.

Martes 5 de Febrero de 2010

Aunque la mayoría de la clase ha sido muy responsable en el uso del material y en la ejecución de las tareas y de las misiones encomendadas, hoy hay que destacar que F.J. le daba patadas al balón de baloncesto.

Viernes 8 de Febrero de 2010

Contemplamos la participación como un valor de amplio espectro sobre el que pivota la integración y el desarrollo sociocognitivo del grupo, como una categoría que se pone de manifiesto en dos grandes ámbitos de la vida del aula, el de la *organización y gestión de la clase* y, vinculado a éste, el de la *acción comunicativa* que tiene lugar en dicho contexto.

La mayoría del grupo se ha mostrado responsable prestando atención en hacer la tarea correctamente, sobre todo en escribir exactamente las pulsaciones que han tenido.

Martes 13 de Octubre de 2010

La mayoría del grupo se ha mostrado responsable en el uso del material y ejecución de las tareas, aunque siempre hay algunas excepciones, que hay que corregir.

Viernes 23 de Octubre de 2010

El grupo se ha mostrado responsable en el uso del material y ejecución de las tareas. No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartiendo material con el alumnado que se le había olvidado.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Los encargados del calentamiento lo han llevado a cabo de una manera correcta y el resto del grupo ha seguido sus indicaciones.

Martes 13 de Marzo de 2010

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 una facilidad, 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.

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

La mayoría del alumnado ha jugado en equipo, sólo en un partido se han presentado bastantes conflictos debido a la falta de coordinación en el equipo. Destacar que un partido en el que la mayoría eran niñas discutían sobre las jugadas pero ellas mismas se juntaban y solucionaban los problemas, sin venir a mí ninguna vez.

Martes 23 de Febrero de 2010

La responsabilidad es un valor, porque gracias a ella podemos convivir en sociedad de una manera pacífica y equitativa. La responsabilidad en su nivel más elemental es cumplir con lo que se ha comprometido.

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.

5.1.4.- Autoestima (VAU)

En la composición de la valía personal o autoestima hay un aspecto fundamental que tiene relación con los afectos o emociones. Resulta que el menor se siente más o menos comfortable con la imagen de sí mismo. Puede agradao, 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.

Las actividades de coordinación y equilibrio dinámico, hacen que el alumnado conozca sus posibilidades y sus limitaciones. De lo que se trata es de cada uno haga lo que pueda y se sienta bien consigo mismo, esto favorece su imagen corporal y su autoestima.

Martes 10 de Noviembre de 2009

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.

Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos/as que hay que ayudarles. Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

Ha habido muy buen clima entre los compañeros/as. En los bailes nadie se ha reído de nadie, todos formaban un gran grupo unido. Todos se han sentido bien con sus actuaciones.

Viernes 11 de Junio de 2010

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. Coincidimos con la opinión de Torres Campos (2008), cuando indica que "en la medida que dichas necesidades obtengan su oportuna y correspondiente satisfacción, estimularán en el niño o en el adolescente la sensación de logro y de confianza en sus propias capacidades".

5.1.5.- Salud (VSA)

El profesorado de Educación Física debe responsabilizarse en su formación, para ser capaz de apreciar y prevenir determinadas anomalías de estructura o función, como pueden ser alteraciones o desalineaciones vertebrales, por adopción de posturas continuadas incorrectas. Así, lo manifiestan Corbin y cols. (1994); Rodríguez (1998: 91); Tercedor, Jiménez y López (1998: 206), o incluso alteraciones cardíacas, simplemente con un control adecuado de la frecuencia cardíaca durante las sesiones.

No debemos de olvidar, que al tratar de contenidos que se refieren a valores, actitudes y normas, desde una propuesta curricular se pretende que el profesorado programe y trabaje estos contenidos tanto como los demás, pretendiendo que este aprendizaje se produzca de forma no planificada, sino que intervenga de forma interdisciplinar.

La salud como tema transversal está presente a lo largo de todo nuestro Programa de Intervención, aunque las dos primeras unidades didácticas tienen un carácter específico. Así, en la unidad “*Vuelta al Cole*”, tratamos normas básicas para el desarrollo del programa fundamentalmente vinculadas a la salud y en la unidad “*Estamos en Forma*” tratamos contenidos más específicos de condición física orientada a la salud.

En estas primeras clases estamos tratando de que el alumnado valore lo importante que es para su vida cotidiana la adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.

Viernes 18 de Septiembre de 2009

En esta unidad de Vuelta al Cole, en la que planteamos conocer los niveles de condición física salud, hemos establecido como criterios si conoce los principales músculos y huesos que componen el cuerpo humano, así como si comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” Si realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos y sobre todo si respeta las normas pactadas por todos para el desarrollo de las clases de Educación Física.

Martes 22 de Septiembre de 2009

Esta unidad pretende una evaluación inicial del alumnado y una primera toma de contacto, inculcando a su vez hábitos y conocimientos de salud desde el principio de curso, con el fin de su puesta en práctica desde un primer momento; a partir de esta UD se transversalizará la salud en las demás unidades.

Viernes 2 de Octubre de 2009

La clase de hoy estaba orientada al conocimiento de la fuerza como una Cualidad Física Básica y sus manifestaciones en la vida cotidiana y hemos tratado de que la relacionen con el reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.

Viernes 9 de Octubre de 2009

Estamos convencidos de que el profesorado, en relación a la orientación de sus contenidos hacia la mejora de la salud del alumnado, debería, favorecer en los alumnos y alumnas el desarrollo de una mentalidad que les permita conducirse como seres autónomos y capaces de examinar y eliminar los riesgos para la salud. Así, incluimos siempre el calentamiento para prevenir lesiones, así como la vuelta a la calma para favorecer la recuperación.

La unidad de "Estamos en Forma" se centra en las capacidades físicas básicas, su implicación en las actividades físicas y deportivas, y en el propio cuerpo, para conocerlo y controlarlo tanto físicamente (relajación, respiración...) como psicológicamente (favoreciendo su imagen, autoestima...), en definitiva ir construyendo la base sobre la que giran los demás aprendizajes, así como que conozcan medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.

Martes 6 de Octubre de 2009

Hoy hemos tenido que repasar algunas actividades relacionadas con el calentamiento específico del voleibol y hemos tratado la prevención de lesiones en los dedos al golpear el balón de voleibol, así como hemos hablado de los diferentes materiales que pueden usarse como móviles para jugar a voleibol (globos grandes, balones de playa, de foam, pelotas de goma...) les ha interesado bastante, porque hemos llevado a cabo el conocimiento de aspectos básicos del voleibol mediante el uso de las TIC. La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

El hecho de ir introduciendo hábitos y estilos de vida saludables, debe de ser una de las finalidades primordiales en nuestra labor como docentes, no sólo en el área que estamos tratando, sino a nivel de estructuras organizativas, como los ciclos, incluso a nivel general implicando en tal cuestión, a todos los sectores educativos que inciden de forma directa o indirecta en el centro (padres/madres, alumnos/as, administración, servicios sociales, médicos...). Podemos deducir que el Centro es un medio que puede favorecer el poder llevar a cabo los conceptos de salud, entendidos como comportamientos, hábitos de la vida y actitudes positivas.

5.2.- Las Normas regulan la Convivencia (NCO)

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 desprepararse 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.).

5.2.1.- Las Normas y las reglas Organizan la convivencia (NOR)

En un lugar donde se pretende educar la convivencia resulta imprescindible la concreción de normas y reglas que sean el referente donde todos y todas podamos justificar nuestra libertad y nuestra responsabilidad. Se trata de enfrentarnos a nuestros derechos y deberes, de saber cuáles son, de aprender a reflexionar sobre ellos pero con cuidado, todo esto, como fruto del diálogo, del consenso o de la negociación.

Hay algunas citas en el Diario de la Profesora 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:

*F.J. no juega en equipo creando casi siempre conflictos.
Martes 23 de Febrero de 2010*

*F.J. no ha parado de molestar a los compañeros/as haciendo caso omiso a las normas de la clase y a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.
Viernes 19 de Marzo de 2010*

*Destacar que un partido en el que la mayoría eran niñas discutían sobre las jugadas pero ellas mismas se juntaban y solucionaban los problemas, sin venir a mí ninguna vez.
Martes 23 de Febrero de 2010*

5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma (NRE)

Prat Grau y Soler Prat (2003: 29), 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

simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe.

Los profesores y profesoras son las personas más influyentes dentro del aula, por tanto el alumno/a valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de ellos. Un niño/a que sea ridiculizado ante sus compañeros/as, que reciba continuas críticas del profesor/a 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, escucha, se le respeta y respeta, se le anima y anima está recibiendo mensajes positivos para su autoestima, su responsabilidad y el cumplir las normas pactadas por todos.

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Algunos de los alumnos que mas incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

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 desarrollarse.

CAPITULO VI

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
DE LAS APORTACIONES
DEL ALUMNADO EN EL
PORTAFOLIOS DIGITAL**

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO EN EL PORTAFOLIOS DIGITAL

❖ **CAMPO 1: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 4, “JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS”. LA SOSTENIBILIDAD.**

1.1.- Opiniones Descriptivas (ODE-UD4)

1.2.- Reflexiones sobre el Reciclado (REF-UD4)

1.3.1.- La Contaminación (CON-UD4)

1.3.2.- Salvemos el Medio Ambiente (SMA-UD4)

❖ **CAMPO 2: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 5, “JUGAMOS A BALONMANO”. TENEMOS AUTOCONTROL.**

2.1.- Conocimiento del Concepto de Autocontrol (CCA-UD5)

2.2.- El Valor del Autocontrol (VAU-UD5)

2.3.- Consecuencias de la Carencia de Autocontrol (CAU-UD5)

❖ **CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 6, “JUGAMOS A BALONCESTO”. TENEMOS RESPETO.**

3.1.- Conocimiento del Valor Respeto (CVR-UD6)

3.2.- El Valor del Respeto (VRE-UD6)

3.2.1.- Respeto a los Compañeros/as, Adversarios/as (RCA-UD6)

3.2.2.- Respeto al Material y a las Instalaciones (RMA-UD6)

3.3.- Aportaciones Educativas de los Deportes de Equipo (SDE-UD6)

❖ **CAMPO 4: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 7, “JUGAMOS A FÚTBOL”. LO HACEMOS CON DEPORTIVIDAD.**

4.1.- El Deporte es Diversión, no Sofocón (DDI-UD7)

4.2.- El Valor de la Deportividad (Fair Play) VDE-UD7

4.2.1.- El Respeto a las Reglas (RRG-UD7)

4.2.2.- El Respeto a las Personas (RPE-UD7)

❖ **CAMPO 5: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 8, “PRACTICAMOS ATLETISMO”. CONOZCO MIS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.**

5.1.- Conocimiento de las Propias Posibilidades y Limitaciones (CPL-UD8)

5.2.- Conocimiento de las Características del Deporte (CDE-UD8)

5.3.- El Valor de la Autoestima en la Actividad Física (VAU-UD8)

❖ **CAMPO 6: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 9, “JUGAMOS A VOLEIBOL”. TODOS IGUALES, TODOS DIFERENTES.**

6.1.- El Valor de la Igualdad (VIG-UD9)

6.2.- Los Deportes Adaptados (DAD-UD9)

6.3.- El Valor de la Cooperación (VCO-UD9)

❖ **CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 10, “JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS”. AUTOCONTROL Y ESFUERZO.**

7.1.- El Valor del Esfuerzo (VES-UD10)

7.2.- La Concentración en las Tareas (CON-UD10)

❖ **CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 11, “NOS EXPRESAMOS”. LA CONSTANCIA.**

8.1.- La Constancia y la Paciencia (VCO-UD11)

8.2.- La Calidad Flexibilidad (CFL-UD11)

8.3.- El Trabajo en Equipo (TEQ-UD11)

❖ **CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 12, “¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE CURSO”? REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN.**

9.1.- Jugamos con lo que Tiramos (UD4-UD12)

- 9.1.1.- Respeto al Medioambiente (UD12-RMA)
- 9.1.2.- Responsabilidad en el Consumo (UD12-RCO)
- 9.2.- Jugamos a Balonmano (UD5-UD12)
 - 9.2.1.- Autocontrol
 - 9.2.2.- Autoestima (UD12-AUT)
- 9.3.- Jugamos a Baloncesto (UD6-UD12)
 - 9.3.1.- Respeto a las Personas, al Material (UD12-RES)
 - 9.3.2.- Compañerismo (UD12-COM)
- 9.4.- Jugamos a Fútbol (UD7-UD12)
 - 9.4.1.- Fair Play (UD12-DEP)
 - 9.4.2.- Diversión en el Deporte (UD12-DIV)

Un portafolio es, en muchos aspectos, como una ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento, daría lugar a volúmenes enteros sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material.
ROGER SPEARS, 2009.

Cuando conceptualizábamos el portafolio didáctico en el capítulo de Metodología, lo considerábamos como una historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños, que han recibido preparación o tutoría y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante. Para nosotros, el utilizar el portafolio implica adoptar una concepción de evaluación formativa en la que la autoevaluación adquiere un papel central.

Las evidencias que aporta el alumnado en el portafolio digital, nos permite identificar cuestiones clave para ayudar al alumnado a reflexionar sobre los propósitos, la orientación de los esfuerzos y las líneas a continuar. Desde la implantación de la LOE, la evaluación basada en competencias no se interesa solamente en conocer cuánto sabe el estudiante, sino los resultados que se reflejan en un desempeño concreto; se caracteriza por estar orientada a valorar el desempeño real del alumnado, los cuales sintetizan los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad.

Las aportaciones que el alumnado realiza en cada Unidad Didáctica, respondiendo a las cuestiones que se le plantea, se realizan de manera individualizada, dado que toma en cuenta los aprendizajes previos; es participativa, ya que necesita de la intervención de diversos actores: alumno/a y docente. Para nosotros la evaluación basada en competencias debe recopilar evidencias ⁽¹⁾ para demostrar que la persona ha logrado el resultado previsto.

¹ Se entiende por evidencia, el conjunto de pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma o parámetro de desempeño, una competencia o un resultado de aprendizaje. Hablamos de evidencia dado que la competencia no puede ser observada en sí misma, sino que tiene que ser inferida y lo es, básicamente a través de dos tipos de evidencia:

- Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, el cómo habría que hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer si las condiciones del contexto cambian en el desarrollo de la actividad. Implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas

El portafolio digital ayuda al alumnado a que desarrolle un nivel profundo de conocimiento de la dinámica del aula, mediante la recopilación sistemática y pormenorizada de sus aportaciones y situaciones cotidianas evidenciadas en los diferentes componentes del portafolio. Por ello se le exige que refleje por escrito la reflexión cada vez que concluye una Unidad Didáctica. En nuestro caso hemos comenzado este tipo de trabajo a partir de la Unidad Didáctica número 4, que coincidió en el tiempo con la incorporación de los ordenadores personales que recibió el alumnado por parte de la Administración Educativa.

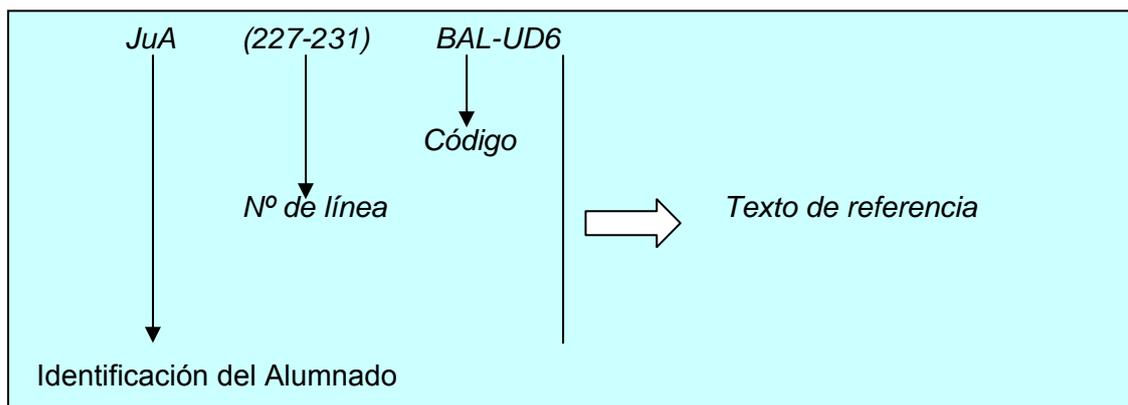
La organización de las aportaciones del alumnado en el blog digital, la hemos realizado en primer lugar clasificándola por Unidades Didácticas y a su vez en cada una de ellas hemos establecido campos-dimensiones que suelen coincidir con las preguntas que se les plantea al alumnado para que respondan en el blog; posteriormente hemos establecido un sistema de categorías que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las respuestas a las preguntas formuladas en el blog por la profesora.

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 código de referencia que indicará el alumno/a al que corresponde la opinión, los números de línea y el código que se le asigna.

- Alumno/a: iniciales del nombre.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Tres siglas en mayúscula, así como el número de la Unidad, señalan el código utilizado.

que le permiten al alumno contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz.

- Evidencia de desempeño: refiere el comportamiento por sí mismo, y consiste en descripciones sobrias y breves o condiciones cuyo estado permite inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente.



Cuadro VI.-: Referencias textos

❖ **CAMPO 1: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 4, “JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS”. LA SOSTENIBILIDAD.**

El consumismo se utiliza para designar la filosofía de la vida ejemplificada por la frase “cuanto más consumo más feliz soy” y, en concreto, el consumo excesivo de bienes y servicios.
T. MOULIAN, 1998.

Ciertamente, una de las características más sobresalientes del final del siglo XX y de estos años del nuevo milenio tiene relación, y en algunos casos dependencia, con el “*consumismo*”, una de las señas de identidad (García Colmenares, 2000: 12) de la sociedad de los países llamados desarrollados.

Los problemas de consumo no pueden ser abordados desde un punto de vista simplemente teórico, despegado de la realidad. Cada problema lo es en la medida en que se da en un contexto concreto, y es ahí, en ese ámbito, donde adquiere sentido el análisis y la propuesta de alternativas. Los educadores estamos comprometidos a trabajar contextualizando, ayudando a las personas a definir problemas y soluciones dentro de parámetros espacio-temporales.

El consumismo se incrementa a través de la publicidad, que en algunas oportunidades persuade a los consumidores de tal manera que éstos que acceden a realizar que ahora es “*necesario*” y antes se consideraba un lujo; la predisposición de la cultura del “*usar y tirar*” muchos productos.

La sociedad de principios del siglo XXI necesita que formemos personas capaces de ver con ojos nuevos la realidad, de criticar constructivamente las disfunciones de nuestros sistemas y, sobre todo, de elaborar alternativas, modelos de pensamiento y acción distintos pero posibles. Y ello sólo será posible cuando nuestras experiencias educativas se sustenten sobre el desarrollo de la creatividad y la participación (Torres Guerrero, 2005: 227).

Resolver los problemas ambientales o, mejor aún, prevenirlos, implica la necesidad de ir cambiando cada acción, de manera que se modifiquen los efectos de nuestra actividad individual y colectiva, para obtener un nuevo mosaico de fuerzas encaminadas en una dirección distinta: la sostenibilidad.

El reciclaje se define como el sometimiento de un residuo en el ciclo de producción para ser reutilizado o como materia prima para la fabricación de objetos como por ejemplo, plásticos, vidrios, cartones, etc. El desecho extraído, tras ser reciclado no necesariamente cumplirá la misma función que cumplió en su vida útil. Cuantos más objetos reutilicemos, menos basura produciremos y menos recursos agotables tendremos que "gastar".

Entre los objetivos que nos proponíamos conseguir en esta Unidad Didáctica, se destacaban:

- Descubrir las posibilidades que ofrece el material no convencional en el ámbito de la Educación Física, para la práctica de juegos y deportes tradicionales y reglamentados.
- Elaborar materiales con elementos reciclados para la práctica de diferentes juegos.
- Utilizar materiales de desecho para la práctica de juegos.

Además hemos trabajado los temas transversales de: Educación para el Consumo y Educación Ambiental.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones y respondiesen a las siguientes preguntas:

Visualizar el Vídeo: Mayumaná in concert.

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=X6mLD3slbyk



Preguntas:

- 1.- ¿Qué opinas sobre lo que has visto?
- 2.- ¿Qué te ha llamado más la atención?
- 3.- Mira esta imagen... ¿Qué nos quiere decir?



De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 1	JUGAMOS CON LO QUE TIRAMOS	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	1.1.- Opiniones Descriptivas	ODE-UD4	
	1.2.- Reflexiones sobre el Reciclado	REF-UD4)	
	1.3.- Interpretamos la Imagen (INT-UD4)	1.3.1.- La Contaminación	CON-UD4
		1.3.2.- Salvemos el Medio Ambiente	SMA-UD4

Tabla VI.1.- Jugamos con lo que tiramos

1.1.- Opiniones Descriptivas (ODE-UD4)

El video de *Mayumana in concert*, muestra como con materiales de desecho (latas, bidones, viejas papeleras...) realizan una composición musical y coreográfica. El alumnado después de visionar el video opina sobre lo visto.

Gámez (2010: 535) considera que “ *Un material se convierte en un recurso importante e interesante para desarrollar los contenidos del área de la Educación Física como los aspectos motrices, facetas del desarrollo afectivo y cognitivo, las relaciones sociales, la creatividad, la resolución de problemas, etc. Una manera de salir de la rutina fomentando situaciones y momentos divertidos, no por ello menos educativos, potenciando el desarrollo del dinamismo y creatividad tanto en el alumnado como en el profesorado*”.

Al alumnado le parece motivante y atractivas las escenas del video que han visionado, destacando las posibilidades que ofrecen diversos materiales que habitualmente se destruyen o eliminan y que pueden reutilizarse de nuevo, realizando creaciones valiosas.

Lo que más me ha gustado ha sido cuando las papeleras se han ido delante y las que la llevaban bailaban y hacían música y me parece bien que hagan música con lo que tiramos.

Ju Mi (011-013) ODE-UD4

*Me ha gustado mucho la canción que hacían con los tambores
Bla (017) ODE-UD4*

*Me ha gustado porque hacen música con papeleras y opino que hacen
canciones muy buenas con papeleras y cosas recicladas
Al (028-029) ODE-UD4*

*Opino que está muy bien tocar la batería con los bidones. Me ha llamado la
atención como tocan de fuerte.
Ra (030-031) ODE-UD4*

1.2.- Reflexiones sobre el Reciclado (REF-UD4)

La denominada *Ley de las 3R*, propuesta que popularizó la organización ecologista Greenpeace, propugna la reducción, la reutilización y el reciclaje de los productos que consumimos.

Para la FIDA (2008)², tanto el reciclaje como la concienciación del cuidado del medioambiente en general es todavía una de las asignaturas pendientes en nuestro país. Educar a los niños y niñas, en hábitos de reducir el consumo, separar los residuos o reciclar, es fundamental para que en un futuro sean adultos responsables con el medioambiente. El alumnado considera después de ver el vídeo que se puede jugar con muchas de las cosas que habitualmente tiramos y no podemos darle otro uso, con lo que la contaminación y los problemas medio-ambientales disminuirán, y desde las clases de Educación Física se puede y se está haciendo una labor importante en este sentido.

*Opino que es muy guay que utilicen latas y contenedores para hacer una
música tan espectacular. Me ha llamado la atención que hagan esos
movimientos tan difíciles.
Os (021-023) REF-UD4*

*Me ha gustado mucho porque podemos ver que podemos jugar y bailar con
lo que tiramos.
Edu (036-037) REF-UD4*

*Yo opino que con lo que están haciendo ayudan al medio ambiente porque
tocan con bidones, palos, yantas, etc. y me ha llamado más la atención que
mientras tocaban estaban a la vez haciendo una coreografía y eso es duro
hacer las dos cosas a la vez. Creo que se lo han currado.
Ro (038-041) REF-UD4*

Elaborar material de carácter alternativo para su uso como herramienta funcional didáctica para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando para ello útiles de desecho de la vida cotidiana, puede ser una actividad interesante y atractiva para el alumnado.

² FIDA (2008). Fundación para la investigación y el desarrollo ambiental de la Comunidad de Madrid.

Yo opino que está muy bien hacer música con lo que tiramos. Y además la música es bonita y sólo con cubos de basura. Me ha llamado más la atención los movimientos tan difíciles que hacen.

Ma (047-049) REF-UD4

Yo opino que es super chulo hacer música con esos objetos. Lo que más me ha llamado la atención son sus movimientos.

Sa (054-055) REF-UD4

Me ha gustado mucho este vídeo es muy chulo lo que mas me ha llamado la atención a sido cuando han tumbado los contenedores.

Ma (063-064) REF-UD4

1.3.- Interpretamos la Imagen (INT-UD4)

1.3.1.- La Contaminación (CON-UD4)

Cuando hablamos de Medio Ambiente o de Entorno en sentido amplio, estamos hablando de Sistema, de sistemas complejos, la complejidad es una de las características de los sistemas. Un Sistema es un conjunto de elementos en comunicación, con relaciones múltiples de ida y vuelta, conjunto de elementos que intercambian energía, información, sustancias, que son capaces de regular esos intercambios, que interactúan con otros sistemas, con otros conjuntos de piezas en interacción dinámica. Simplificando, entender el entorno o el medio ambiente en clave compleja es admitir que todo se relaciona con todo de forma cambiante.

El alumnado es consciente de que estamos contaminando el medio ambiente con conductas irresponsables, mostrando su preocupación por las posibles catástrofes derivadas de una mala gestión ambiental.

La naturaleza se ha revelado debido a la mano del hombre, produciendo catástrofes naturales como: inundaciones o periodos largos de sequía con consecuencias graves para el hombre.

Ja (078-080) CON-UD4

Esta imagen quiere decir que con los coches contaminamos y cada vez se va agrietando la tierra y eso afecta al medio ambiente. Creo que tenemos que usar vehículos públicos porque contaminan menos.

Ro (092-094) CON-UD4

1.3.2.- Salvemos el Medio Ambiente (SMA-UD4)

Lo que nos ha llevado a la situación actual ha sido un desarrollo explosivo de la capacidad cultural (cultural en el sentido antropológico del término) que se ha definido para el uso de los bienes naturales. La naturaleza humana incluye la capacidad para la cultura; la historia humana ha consistido

en la expresión acumulativa y vertiginosa de esa capacidad. “*Hemos pasado en miles de años de ser una especie más, integrada en la naturaleza y causando unos impactos ambientales relativamente bajos, a constituir el agente de cambio más importante de la biosfera actúa*” (Benayas y Barroso, 1995).

Esta foto reproduce lo que está pasando con el cambio climático y lo que pasa si no reciclamos. Yo opino que deberíamos reciclar poniendo la basura en su contenedor, comprar bolsas de reciclaje y también comprar papel de reciclaje.

AI (085-088) SMA-UD4

Nos quiere decir que hay mucho cambio climático y estamos acabando con el medio ambiente.

Os (081-082) SMA-UD4

Creo que no se puede malgastar el agua porque algún día no vamos a tener agua.

Ju Mi (097-098) SMA-UD4

Por lo general, se considera que el desarrollo sostenible tiene tres componentes: medio ambiente, sociedad y economía. El bien estar en estas tres áreas está entrelazado, y no es independiente. Por ejemplo, una sociedad saludable y próspera depende de un medio ambiente sano para que le provea de alimentos y recursos, agua potable, y aire limpio para sus ciudadanos. El paradigma de la sostenibilidad rechaza el argumento de que las pérdidas en los ámbitos ambiental y social son consecuencias inevitables y aceptables del desarrollo económico. Por tanto, los autores consideran a la sostenibilidad como un paradigma para pensar en un futuro en el que las consideraciones ambientales, sociales y económicas se balanceen en la búsqueda del desarrollo y una mejor calidad de vida.

Hemos de incidir en nuestras clases en la Educación para el Consumo y en la Educación Ambiental, porque la misma es sobre todo educación y su campo de acción tiene una triple dimensión.

- Educación *sobre* el medio: persigue tratar cuestiones ambientales en el aula o taller (sobre todo en los entornos natural y urbano).
- Educación *en* el medio: un estudio "in situ" del medio, con frecuencia de tipo naturalista, aunque cada vez son más los temas relacionados con el ámbito urbano.
- Educación *para* el medio: desemboca en una acción tendente al cambio de actitudes, para conservar el medio natural y/o urbano y para mejorarlo.

❖ **CAMPO 2: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 5, “JUGAMOS A BALONMANO”. TENEMOS AUTOCONTROL.**

El autocontrol es la habilidad de controlar las propias emociones, comportamientos y deseos con el fin de obtener alguna recompensa posterior, es la capacidad de gestión eficiente del futuro.
LOURDES EZPELETA, 2010.

López Ros (2000: 426), entiende a los deportes colectivos como “ *un conjunto entramado de relaciones complejas de los diferentes participantes en la defensa de unos intereses, en la que cada uno de los elementos que hemos mencionado constituye una variable de alto valor... Estas relaciones son cambiantes y requieren de una gran capacidad de adaptación*”.

Robles Rodríguez (2008: 70) dice que “*Podemos afirmar que estos deportes son los más utilizados en las clases de educación física, respecto a los deportes de psicomotrices y de oposición (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciano y Lozano ,2002; Napper-Owen y col, 1999). También hemos de tener en cuenta que el grado de comunicación tanto entre compañeros/as como entre adversarios/as (en este caso contracomunicación) es superior respecto a las otras modalidades deportivas, lo que nos va a permitir trabajar en mayor medida valores como la colaboración, cooperación, respeto a los compañeros/as y adversarios/as, etc...*”

En esta Unidad Didáctica tratamos de enseñar aspectos elementales del balonmano, a través de su adaptación el “*minibalonmano*”. Para nosotros, el deporte ha de ser considerado como un elemento educativo de primera magnitud, porque nos va a permitir aprender a dominar y canalizar nuestras propias fuerzas, nuestro propio cuerpo, de acuerdo con unas reglas de juego que no deben olvidarse jamás, a pesar que el deporte, o más bien, el deporte espectáculo se haya convertido, a veces, en un espectáculo bochornoso, donde lo único que cuenta es ganar, no el ejercicio de saber dominarnos y controlarnos.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir entre otros los objetivos siguientes:

- ❑ Consolidar habilidades básicas y genéricas.
- ❑ Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- ❑ Familiarizarse con los principios básicos de funcionamiento y los reglamentos de estos deportes.
- ❑ Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- ❑ Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- ❑ Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros/as.
- ❑ Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido en el valor del *Autocontrol*.

El autocontrol dice Ezpeleta, L. (2010) es la habilidad de controlar las propias emociones, comportamientos y deseos con el fin de obtener alguna recompensa posterior, es la capacidad de gestión eficiente del futuro.

El autocontrol es la demostración de una libertad plena en una personalidad integrada, el despliegue de los actos según las decisiones cuanto más corresponden a la voluntad interior y se ven menos determinados por las circunstancias manifiestan el desarrollo de la madurez humana.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones:

Visualizar el VÍDEO:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=AAAsM96ObPlc



Después de leer la frase que viene al final del vídeo:

“El autocontrol es importante para triunfar en cualquier deporte. Practica y aprenderás a controlar tus impulsos”

Vamos a responder a 2 preguntas:

1ª ¿Qué crees que es el autocontrol?

2ª ¿Por qué Berni ha acabado encerrado debajo de la red?

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 2	JUGAMOS A BALONMANO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- Conocimiento del Concepto de Autocontrol	CCA-UD5
	2.2.- El Valor del Autocontrol	VAU-UD5
	2.3.- Consecuencias de la Carencia de Autocontrol	CAU-UD5

Tabla VI.2.- Jugamos a Balonmano

2.1.- Conocimiento del Concepto de Autocontrol (CCA-UD5)

La primera pregunta que hemos formulado al alumnado, para que respondiese una vez visionado el vídeo de *“Berni juega al balonmano”* y reflexionase acerca de la frase que aparecía al final del mismo *“El autocontrol es importante para triunfar en cualquier deporte. Practica y aprenderás a controlar tus impulsos”*, comprobamos como la mayoría del alumnado no tiene claro el significado del valor de autocontrol, así en las siguientes opiniones verificamos como tienen dudas o conceptos previos erróneos.

Yo creo que el autocontrol es que debes controlarte
Ju Mi (115) CCA-UD5

Yo creo que el autocontrol es que hay que controlarse.
Mi An (124) CCA-UD5

El autocontrol es con lo que controla la pelota.
Adri (130) CCA-UD5

Creo que el autocontrol es la capacidad de controlar la pelota y la capacidad de aguantar en un partido.
Al (136-137) CCA-UD5

Creo que el autocontrol es importante para hacer deporte porque es controlar.
Ro (165-166) CCA-UD5

Junto a estas opiniones se expresan otras, en las que se aprecia como parte del alumnado una vez que ha visionado el video y ha reflexionado acerca de la frase expuesta, comienza a formarse una idea clara de lo que significa el valor del autocontrol y su especificidad aplicada al deporte.

Creo que el autocontrol es la fuerza que hace que confíes en ti y ganes
Ma Flo (043) CCA-UD5

Creo que el autocontrol es tener paciencia para hacer las cosas.
An (046) CCA-UD5

Y también aparecen concepciones claras de lo que es el autocontrol aplicado al deporte y su posibilidad de transferencia a la vida cotidiana.

Es confiar en uno mismo y tratar de no perder los nervios, ni enfadarse, y tratar de controlarse en todo momento.
Ja (157-158) CCA-UD5

Creo que el autocontrol es tener una cosa con calma y no tomársela con prisa ni fuerza.
Os (139-140) CCA-UD5

A la vista de las opiniones del alumnado expresadas en el blog, la profesora considera que debe incidir a lo largo de la unidad didáctica de *minibalonmano*, en que el alumnado aprenda no sólo el concepto de autocontrol, sino que lo asuma como actitud en sus actuaciones tanto en las clases prácticas como en su vida cotidiana.

2.2.- El Valor del Autocontrol (VAU-UD5)

El autocontrol emocional es la capacidad que nos permite controlar a nosotros mismos nuestras emociones y no que éstas nos controlen a nosotros, sacándonos la posibilidad de elegir lo que queremos sentir en cada momento de nuestra vida.

En nuestras clases hemos de intentar que el alumnado aprenda y mejore el autocontrol como capacidad consciente de regular sus impulsos de manera voluntaria, a fin de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional.

Para Cagigal (1964) el deporte reúne espontaneidad, autocontrol, libertad, fantasía creadora y ansia intuitiva de identificación con las correcciones realistas de la vida. También Szymiczec (1980) destaca el valor educativo del autocontrol en la formación del carácter. Por su parte Diem

(1969) expone que a través de la competición se consigue el autocontrol y el máximo rendimiento a través de ello se descubrirán a sí mismos.

El alumnado vincula el valor del autocontrol a la confianza en sí mismos y a la seguridad en las tareas que se realizan, ambos aspectos forman parte de las actitudes con que se manifiesta el autocontrol.

Es confiar en uno mismo y tratar de no perder los nervios, ni enfadarse, y tratar de controlarse en todo momento.

Ja (157-158) VAU-UD5

También creo que es tener seguridad en lo que uno hace y creer en ti mismo para que todo te salga bien.

Ju Ju (178-179) VAU-UD5

2.3.- Consecuencias de la Carencia de Autocontrol (CAU-UD5)

En el vídeo aparecen las consecuencias de la falta de autocontrol de Berni, que queda atrapado dentro de la portería sin poder salir, por falta de habilidad técnica y sobre todo por su falta de autocontrol cuando no le salen bien las actividades que pretende realizar.

En este sentido el alumnado ha captado perfectamente cuáles han sido las causas de que Berni quedase atrapado, en primer lugar por una falta de habilidad, así lo expresan.

Berni se ha quedado encerrado en la portería porque primero hay que practicar un deporte antes de jugar.

Ju Mi (115-116) CAU-UD5

Por que no tenía capacidad de autocontrol de la pelota, ni de su cuerpo.

Al (137) CAU-UD5

Berni no ha tenido mucha voluntad porque se ha quedado encerrado en la portería porque el primero tiene que practicar para poder jugar bien.

San (151-153) CAU-UD5

Y en segundo lugar y más importante por carecer de autocontrol.

Ha acabado debajo de la red por no tener paciencia.

Os (141) CAU-UD5

Se ha quedado encerrado por pelearse.

Ma Flo (143) CAU-UD5

Berni se ha quedado atrapado bajo la red por ponerse nervioso.

Ju Ju (173) CAU-UD5

Berni se ha quedado atrapado y se ha enfadado porque no le salía y ha empezado a pegar patadas a los muñecos no teniendo autocontrol.

Ja (159-160) CAU-UD5

Creo que se ha quedado en la red porque no tenía autocontrol y le ha salido mal el deporte.

Ro (166-167) CAU-UD5

❖ **CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 6, “JUGAMOS A BALONCESTO”. TENEMOS RESPETO.**

Cuando vivimos con respeto hacia los demás, nos volvemos más tolerantes, pacientes, comprensivos, cumplidores y responsables de nuestra participación en el mundo, y cuando nos volvemos respetuosos de nosotros mismos, establecemos límites con seguridad, nos valoramos más y confiamos en nuestra capacidad.
ELIEZER CARO, 2007.

Muchas veces, el movimiento pasa los límites de lo individual para dar lugar, a través de y por él, al grupo. Es de esta interacción de dónde surge el pacto por el que se marcan los límites de las actividades, re presentando las reglas una zona de acción lo suficientemente amplia como para permitir la respuesta individual, la decisión y el intercambio con los demás. Cada participante elige libremente su implicación o no en la actividad y, una vez dentro, opta por una u otra actuación. Con estas características como referencia, podríamos aproximarnos a un concepto de deporte entendido como actividad física organizada, y la misma se caracterizaría por ser *"una actividad física grupal que se desarrolla dentro de unos límites o reglas que dejan lugar a la respuesta y elección individuales dentro de dicha actividad"* (García Monge, 1992: 28).

Los profesionales de la Educación Física reconocemos el valor del juego y el deporte, como las formas más comunes de entender la actividad física, así como de su importancia para el fomento de actitudes positivas al alumnado de Educación Primaria, especialmente en cuanto a la aceptación de roles, reglas y del trabajo en cooperación, en diferentes espacios y tiempos de actuación.

El mundo deportivo es hoy un lugar de confluencia de muchos factores sociales. Así, no solamente lo podemos practicar sino también contemplar como un espectáculo estético y festivo; es un ámbito laboral cada vez más potente desde la enseñanza hasta la práctica profesional; es un lugar de experiencias personales profundas pero también es un vasto campo de investigación; a su vez es un sector económico en expansión permanente, desde la fabricación de materiales hasta su distribución y consumo; también es un ámbito de prestación de servicios múltiples. (Vázquez Gómez, 2004: 1). Por ello, es preciso que el alumnado sea educado en y por el deporte, sobre todo en aspectos actitudinales, aunque estos puedan conseguirse a través de la práctica de habilidades y procedimientos que configuran los deportes.

En esta Unidad Didáctica tratamos de enseñar aspectos elementales del baloncesto, a través de su adaptación el “minibasket”. Coincidimos con Rozengardt (2000) en que el deporte puede ser considerado contenido educativo en tanto conocimiento históricamente construido y socialmente validado. Como estructura compleja de comportamientos refleja una historia de constitución o sea un conocimiento en proceso y su comprensión, ya sea práctica (saber jugarlo o practicarlo) o teórica (comprenderlo como objeto, en su devenir) implica un proceso de conocimiento para los sujetos que participan en la tarea de aprender, y sobre todo entendiéndolo como un medio para transmitir y adquirir valores individuales y sociales.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros, los objetivos siguientes:

- Consolidar habilidades básicas y genéricas.
- Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- Familiarizarse con los principios básicos de funcionamientos y los reglamentos de estos deportes.
- Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros.
- Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido en el valor del *Respeto*.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones

Visualizar el VÍDEO 1:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=95a4ZfGVvCM



Después de leer la frase que viene al final de vídeo:

“No debes menospreciar a un rival por su apariencia. El baloncesto es un deporte de equipo y al final eso es lo más importante”

Responder a dos preguntas:

1ª ¿Qué significa: No debes menospreciar a un rival por su apariencia?

2ª ¿Qué crees que es un deporte de equipo?

Visualizar el VÍDEO 2:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=9OPGo20wps0



Después de leer la frase que viene al final de vídeo:

“En el deporte, hay que cuidar el material utilizado y respetar a tus rivales, y piensa que no siempre gana el más fuerte”

Vamos a responder a dos preguntas:

1ª. ¿Por qué crees que es necesario cuidar el material utilizado?

2ª. ¿Por qué no siempre gana el más fuerte?

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 3	JUGAMOS A BALONCESTO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Conocimiento del Valor Respeto		CVR-UD6
	3.2.- El Valor del Respeto (VRE)	1.2.1.- Respeto a los Compañeros/as, Adversarios/as	RCA-UD6
		1.2.2.- Respeto al Material y a las Instalaciones	RMA-UD6
	3.3.- Aportaciones Educativas de los Deportes de Equipo		ADE-UD6

Tabla VI.3.- Jugamos a Baloncesto

3.1.- Conocimiento del Valor Respeto (CVR-UD6)

Bolívar (1992: 96) considera *“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”*. Entendidos de esta manera, los valores, son considerados creencias duraderas donde *un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta*. Normalmente un valor es compartido por la sociedad, pero también existen valores individuales, pudiendo valorarse aspectos que sus conciudadanos consideran carentes de valor.

Algunos autores (Collado, 2005; Figueras, 2008; Posadas, 2009) afirman un valor es siempre deseable, pero esta afirmación puede ser cuestionable, debido a que el proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, está provocando un cambio respecto a la forma en que se produce la socialización, y así adquiere más importancia la situación concreta y se adquiere una mayor autonomía frente a las instituciones que tradicionalmente han sido las socializadoras y, por ende, las transmisoras de hábitos, costumbres, actitudes, creencias, etc. Consideramos que la escuela como institución educativa debe transmitir valores individuales y sociales en todas y cada una de sus actividades docentes.

Así, el valor del respeto a las personas es una aceptación y valoración positiva del otro por ser persona. Lleva consigo una aceptación incondicional de la persona tal y como es. Es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una comprensión de sus defectos. En el plano humano, el respeto a las personas implica no considerarse superior a nadie.

El respeto es aceptar y comprender tal y como son los demás, aceptar y comprender su forma de pensar aunque no sea igual que la nuestra, aunque según nos otros está equivocado, pero quién puede asegurarlo por que para nosotros está bien los que están de acuerdo con nosotros; si no lo están creemos que ellos es tan mal, en su forma de pensar, pero quien asegura que nosotros somos los portadores de la verdad, hay que aprender a respetar y aceptar la forma de ser y pensar de los demás.

El alumnado entiende que el menosprecio es la antítesis del respeto, y éste debe ser entendido como un valor global de la persona, sin actitudes de menosprecio por ninguna capacidad, cualidad o habilidad diferente.

Significa que no menospreciemos a la gente porque sea mas baja, alta, delgada... porque todos somos iguales.

Ro (231-232) CVR-UD6

Significa que si otro jugador del equipo o del contrario es más bajo o más lento o más rápido se tratan todos por igual.

AI (236-237) CVR-UD6

Yo creo que por que sea mas pequeño no tienes que ser discriminado por otro. Yo soy pequeño pero yo creo que da igual pero tampoco hay que discriminar.

Ju Ra (243-245) CVR-UD6

Yo creo que significa que no hay que despreciar a un amigo por su apariencia.

Adri (252) CVR-UD6

Las actitudes de menosprecio hay que entenderlas como el sentimiento por el cual se da menos valor o importancia a una persona o cosa de la que realmente tiene. A veces en la práctica deportiva se comprueban comportamientos lejanos al valor del respeto y la igualdad, por lo que deben ser corregidos y educados en la tolerancia y pluralidad.

3.2.- El Valor del Respeto (VRE)

3.2.1.- Respeto a los Compañeros, Adversarios (RCA-UD6)

Torres Campos (2008: 172) considera 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.

En un estudio realizado por Marín (1987, en Gutiérrez Sanmartín, 2003), el valor del respeto hacia los demás es considerado como uno de los valores sociales cuya importancia se destaca en un gran número de países. En otro estudio realizado por Frost y Sims (1974, en Gutiérrez Sanmartín, 2003), se recogieron los valores que según los profesionales del ámbito, debían desarrollarse a través de la Educación Física y deportiva, entre los que se encuentran el respeto por las diferencias culturales, el respeto por los puntos de vista diferentes a los propios, el respeto a los adversarios y el respeto a las decisiones de los árbitros, es decir, el respeto hacia los demás (Gutiérrez Sanmartín, 1995).

El alumnado tiene claro que no hay que respetar a los compañeros/as y a los adversarios/as, tengan las capacidades que tengan.

*Porque también pueden ganar los débiles aunque sean pequeños y porque sea fuerte no quiere decir que siempre gane en todos los deportes.
Ma (280-281) RCA-UD6*

*Porque se cree que va a ganar y se hace el chulillo y por eso no gana siempre.
Bla (284) RCS-UD6*

*Porque no hay que ser fuerte para destacar en un deporte ni para ganar porque hasta una persona débil puede ganarte aunque no lo creas.
Ro (288-289) RCS-UD6*

*No siempre gana el más fuerte sino el que tiene cabeza.
Os (291) RCS-UD6*

Entendemos, y por eso planteamos la necesidad de desarrollar el respeto en el deporte dentro de la materia de Educación Física, que este valor es la base de una convivencia social cívica en la que, si todas las personas se respetasen no se atentaría contra la dignidad humana.

3.2.2.- Respeto al Material y a las Instalaciones (RMA-UD6)

El conjunto del material deportivo lo componen todos aquellos utensilios, móviles o elementos que se utilizan en las sesiones de educación física para la realización de las actividades y como vehículo para conseguir que el alumnado alcance los objetivos didácticos propuestos a través de los contenidos. El material debe ser considerado como un valioso recurso didáctico de la materia de educación física que está al servicio del profesorado y del alumnado para la realización de las diferentes tareas propuestas, así como para el logro de los objetivos, y este debe ser respetado para que su uso sea el adecuado y su duración larga, para el disfrute de la comunidad educativa.

Hay que cuidar el material para que te dure más tiempo y así puedes jugar cuando te apetezca.

Ro (286-287) RMA-UD6

Es necesario cuidar el material utilizado para que otras personas lo usen.

Ma (279-280) RMA-UD6

Porque si no lo cuidas acaba con el material destrozado por ejemplo si tú tienes un portátil no puedes estar todo el día dándole porrazos.

Al (291-2932) RMA-UD6

Que hay que cuidar el material para que te dure mucho tiempo.

Ra (295-296) RMA-UD6

Hay que cuidar el material porque si haces brutalidades vas a perder y romperás el material.

Adri (297-298) RMA-UD6

Porque si no cuidas el material lo destrozas y sobre todo si no es tuyo.

Ta (299) RMA-UD6

Está claro que el alumnado opina que el cuidado del material y de las instalaciones es primordial para salvaguardar el derecho propio y de los demás a su uso y disfrute, pero siempre hay que tener presente que *“la forma en como se conducen las actuaciones personales, a costa de mecanismos propios es capaz de desencadenar esos resultados y ello puede ser fuente de educación”* (Meinel y Schnabel, 1988).

3.3.- Aportaciones Educativas de los Deportes de Equipo (ADE-UD6)

El concepto de equipo, en la vida cotidiana, es fácilmente comprendido por todos. Se asocia generalmente a la reunión de un grupo de personas, con la finalidad de realizar una determinada tarea, que requiere, para la consecución de los objetivos planteados, la colaboración y participación de todos. Este concepto de equipo tiene una de sus máximas expresiones en el campo del deporte. Por ello, varios han sido los autores que han ofrecido una definición de equipo deportivo.

Para Hernández Moreno (1994: 119), los deportes de cooperación-oposición son *“ aquellos en los que la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior”*. El alumnado considera que el compañerismo y la colaboración son los elementos que definen lo que son los deportes de equipo.

Creo que si todos jugamos juntos conseguiremos un objetivo.

Ja (214) ADE-UD6

Creo que un deporte de equipo es trabajar en equipo y no ser egoísta y hay que pasar la pelota a todos.

Ma (218-219) ADE-UD6

Un deporte en equipo es que ganaremos pero en equipo siempre.

Ta (224) ADE-UD6

Creemos importante destacar el estudio de Fraile y de Diego (2006), en dicho trabajo se recoge cómo los escolares españoles opinan que los niños/as que hacen deporte tienden a relacionarse mejor con los demás, ya que aprenden a convivir juntos con otros, *“los escolares que participan en los deportes de equipo tienen mayor relación entre ellos que los que realizan deportes individuales, en donde compiten solos. Por lo tanto, consideramos más educativos los deportes de grupo que los individuales”*.

Un deporte de equipo es el juego donde tienen que colaborar todos los jugadores de un mismo equipo.

Al (238-239) ADE-UD6

Creo que es que hay que jugar con los compañeros es decir que hay que pasarles.

Adri (252-253) ADE-UD6

Jugar juntos, cooperar, compartir, disfrutar con los compañeros/as son las opiniones que adornan el concepto de deportes de equipo para el alumnado.

Entendemos que en nuestra referencia a los deportes colectivos, lo haremos en la línea de Torres y Rivera (1994: 79) que los consideran como el resultado de un proceso de interacción, en el que intervienen factores diversos, y cuya acción no se da como suma de acciones individuales, sino como producto de una cooperación, realizada ante una oposición siempre cambiante y no repetitiva.

❖ **CAMPO 4: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 7, “JUGAMOS A FÚTBOL”. LO HACEMOS CON DEPORTIVIDAD.**

Hoy es tarea de la Educación Deportiva, el enseñar al alumnado a ser un participante, un espectador, un lector, un oyente, que pueda comprender los sucesos de la cultura deportiva y tomar posición, por ejemplo de las situaciones de violencia en el deporte, de la calidad de los espectáculos deportivos.
J. TORRES GUERRERO, 2005.

La práctica deportiva conlleva a la aceptación del reglamento y de las decisiones de las personas (árbitros y jueces) encargadas de vigilar su cumplimiento y sancionar las transgresiones a él.

El reglamento deportivo especifica los objetivos de la competición y la forma de poder alcanzarlos, así como las normativas acerca de las características del medio, los objetos, los instrumentos, las acciones de los deportistas...(Riera, J. 2001: 51).

Desde la perspectiva de la socialización a través del deporte, ésta adquiere una doble dimensión: por una parte, es un proceso por el que se adquiere la cultura deportiva que los participantes incorporan a su propia personalidad y por otro es un mecanismo por el cual la cultura deportiva una vez adquirida proporciona al deportista mecanismos y recursos para integrarse de un modo eficaz y positiva en el seno de la sociedad.

Entre las razones que podemos argumentar para considerar que cualquier deporte, en el caso que nos ocupa, la práctica del fútbol, fenómeno mediático y de masas puede y debe ser educativo, a destacamos tres razones que se dirigen directamente al tema que tratamos. La primera es el carácter autotélico del deporte y que defiende su justificación por sí mismo, la implicación en acciones que no requieren refuerzo externo. La segunda viene dada por la libertad; apoyada en el argumento anterior, la libertad debe caracterizar la acción del deportista, quien, libre de presiones, se compromete al cumplimiento de las reglas con plena autonomía. La última está referida a la ética deportiva y específicamente se entronca con la cuestión de la deportividad.

En la utilización del deporte como medio de educación, hay que decir que los niños y niñas se acercan al deporte fundamentalmente porque se sienten motivados hacia su práctica, es lo que se denomina “*la motivación de logro*”, por la búsqueda del reconocimiento de sus iguales, por la diversidad que les ofrece y sobre todo por la necesidad de agrupamiento y comunicación social con más alumnos y alumnas de su misma edad.

En esta Unidad Didáctica tratamos de enseñar aspectos elementales del fútbol, a través de su adaptación el “*fútbol sala*”.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- Consolidar habilidades básicas y genéricas.
- Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- Familiarizarse con los principios básicos de funcionamiento y los reglamentos de estos deportes.
- Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros/as.
- Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido en el valor de la *Deportividad (Fair Play)*.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones

Visionar el VÍDEO:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=t976i3XZgl0



Responder a dos preguntas:

1. ¿Crees que Berni ha disfrutado viendo el partido?
2. ¿Qué piensas que es el “juego limpio”?

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 4	JUGAMOS A FÚTBOL		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- El deporte es Diversión, no Sofocón		DDI-UD7
	4.2.- El Valor de la Deportividad (VRE)	4.2.1.- Respeto a las Reglas	RRG-UD7
		4.2.2.- Respeto a las Personas	RPE-UD7

Tabla VI.4.- Jugamos a Fútbol

4.1.- El Deporte es Diversión, no Sofocón (DDI-UD7)

El deporte constituye un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del alumnado, tal y como han observado, entre otros, Linaza y Maldonado (1987), y Boixadós y cols. (1998). La práctica deportiva posibilita interacciones sociales con otros jóvenes. El alumnado en su práctica deportiva aprende competencias interpersonales, como el liderazgo para trabajar en equipo y lograr un mejor aprendizaje, que pueden favorecer su desarrollo y autonomía en otras áreas de su vida personal, tal y como destacan Dias, Cruz y Danish (2000). Asimismo el entorno deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando el deporte se juega con unas reglas y, además, se sigue el espíritu del reglamento con una actitud de fairplay (Cruz y cols. 1996).

El video que ilustra el comienzo de esta Unidad Didáctica muestra como Berni en el rol de espectador, no es capaz de disfrutar del espectáculo, pues solo está pendiente de las actitudes de otros espectadores, provocando sus iras y manifestando comportamientos violentos. Estos aspectos son resaltados por todo el alumnado participante en el blog.

*No ha disfrutado porque se ha estado peleando con los demás.
Ma (308) DDI-UD7*

No porque ha empezado a pelearse con todas las personas que estaban viendo el partido.

Ja (319-320) DDI-UD7

No porque para poder disfrutarlo se tiene que estar con su amigo viéndolo y disfrutando sin pelearse con un espectador.

Al (335-336) DDI-UD7

No ha disfrutado porque estaba todo el rato peleándose con sus amigos.

Os (357) DDI-UD7

No ha disfrutado nada. Yo creo que hay que portarse bien con la gente que esta viendo el partido y disfrutar del juego.

Ju Ra (361-362) DDI-UD7

Baigorri (1996), considera que la ola de violencia en torno al deporte provoca daños personales, materiales y morales que son evidentes. Pero especialmente porque, a causa de ese mismo proceso, nuestro umbral de tolerancia hacia la violencia ha descendido, y aunque tanto en términos absolutos como relativos la violencia sea menos intensa que en otras épocas, nuestra sensibilidad es más elevada que antes. Y también por las propias características de la sociedad de masas, ya que los deportes de masas suponen una concentración de los hechos violentos, dando mayor espectacularidad a los mismos, y el propio funcionamiento de los medios de comunicación de masas, al darles una gran resonancia, los amplifica.

4.2.- El Valor de la Deportividad (Fair Play) VDE-UD7

4.2.1.- El Respeto a las Reglas (RRG-UD7)

Los grandes defensores del deporte suelen adjudicarle, una gran variedad de valores morales y sociales, desde el "fair-play" hasta la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas. A éstos se les podrá contestar también que el deporte en si mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización del deporte la que lo puede convertir en promotor de ciertos valores como los señalados, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exarcebado, etc. Pero los docentes consideramos que con una apropiada metodología, el deporte en edad escolar puede ser una fuente inagotable que nos proporciona medios y recursos para educar en los valores de una sociedad libre y democrática.

El alumnado aunque son jóvenes, ya tiene claro que el respeto a las reglas pactadas por todos o el respeto al reglamento establecido es necesario para que una práctica deportiva como en este caso es el fútbol, donde los

medios de comunicación suelen transmitir a veces valores contrarios a la deportividad, pueda realizarse como medio de diversión y educación.

Pienso que el juego limpio es cuando no se pegan patadas ni nada a los compañeros.

Ma (309-310) RRG-UD7

Pienso que en el juego limpio hay que saber jugar bien y no chincharse.

Adri (313) RRG-UD7

Creo que es disfrutar jugando y si no consigues hacer una cosa, tienes que admitirlo y no pelearse con el otro jugador.

Al (337-338) RRG-UD7

Jugar no es hacer los juegos con trampa y no se puede tener todo el rato como Berni el balón y tampoco se puede enfadar con el compañero que jugaba con el.

San (342-344) RRG-UD7

Creo que es jugar sin violencia.

Os (358) RRG-UD7

También se incluyen opiniones en las que relacionan el juego limpio con el compañerismo y la cooperación necesaria en todo deporte de equipo.

Creo que el juego limpio es practicar un deporte sin hacer trampa, sin pelearse, en este caso pasar el balón y no tenerlo tú siempre.

Ro (328-329) RRG-UD7

El juego limpio es jugar en equipo pasando el balón, y no tenerlo tú siempre.

Ja (321) RRG-UD7

Yo creo que es jugar sin trampas y no tener como Berni todo el rato el balón.

Ju Mi (332) RRG-UD7

Hoy es tarea de la Educación Deportiva, el enseñar al alumnado a ser un espectador, un lector, un oyente, que pueda comprender los sucesos de la cultura deportiva y tomar posición, por ejemplo de las situaciones de violencia en el deporte, de la calidad de los espectáculos deportivos, de las noticias deportivas o interesarse por los sucesos deportivos de la cultura social y no sólo de la cultura deportiva que la sociedad de consumo pone a disposición de la sociedad.

4.2.2.- El Respeto a las Personas (RPE-UD7)

Estamos de acuerdo en que la deportividad, es fundamentalmente el respeto a las reglas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto a los compañeros/as, al adversario y espíritu deportivo. Deportividad es, además de un comportamiento, un modo de pensar y una

actitud favorable a la lucha contra la trampa y el engaño. La deportividad es una concepción del deporte que trasciende del puro cumplimiento de las reglas deportivas para situarse en un entorno de respeto, y consideración del adversario.

Si no consigues hacer una cosa, tienes que admitirlo y no pelearse con el otro jugador.

Al (337-338) RPE-UD7

Jugar no es hacer los juegos con trampa y no se puede tener todo el rato como Berni el balón y tampoco se puede enfadar con el compañero que jugaba con él.

San (342-344) RPE-UD7

Yo creo que hay que portarse bien con la gente que esta viendo el partido y disfrutar del juego.

Ju Ra (361-362) RPE-UD7

La deportividad es ante todo un principio positivo. La sociedad se enriquece con la práctica deportiva y con lo que la misma supone de fomento de los valores de la personalidad más elevados a la vez que con el intercambio personal y social que el mismo supone. El deporte ayuda a conocerse mejor, a expresarse y a desarrollarse en un entorno social en el que se valore la salud y el bienestar.

Los deportistas y dirigentes deportivos que por su especial protagonismo público y por el eco de sus actuaciones deben acreditar un comportamiento ejemplar que sirva de modelo a todos los demás actores del mundo del deporte, en especial a los niños/as y adolescentes.

❖ **CAMPO 5: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 8, “PRACTICAMOS ATLETISMO”. CONOZCO MIS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.**

La práctica de la actividad física debe facilitar el conocimiento del propio cuerpo y el de diferentes posibilidades de movimiento, sentando así las bases para el desarrollo y evolución de la competencia motriz en bases posteriores
DECRETO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 105/92.

La Educación Física en la Enseñanza Obligatoria, tiene en el cuerpo y el movimiento los ejes básicos de la acción educativa. La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que alumnos y alumnas adquieran una comprensión significativa de su cuerpo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada en el medio, mejorar sus condiciones de vida, disfrutar del ocio y establecer ricas y fluidas interrelaciones con los demás. Se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; así como la importancia de la aceptación del propio cuerpo y de utilizarlo eficazmente.

La práctica de la actividad física debe facilitar el conocimiento del propio cuerpo y el de diferentes posibilidades de movimiento, sentando así las bases para el desarrollo y evolución de la competencia motriz en bases posteriores.

La diversidad de movimientos estructurados en torno a componentes perceptivo-motrices y orgánico-funcionales, permite desarrollar diferentes habilidades básicas (saltos, giros, manejos de objetos, lanzamientos, recepciones, etc.).

A lo largo de esta etapa las experiencias de los niños y niñas con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. El reconocimiento de sus características individuales, así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias (Decreto 105/92).

Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

En esta Unidad Didáctica tratamos de enseñar aspectos elementales del atletismo.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- ❑ Consolidar habilidades básicas y genéricas.
- ❑ Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- ❑ Familiarizarse con los principios básicos de funcionamientos y los reglamentos de estos deportes.
- ❑ Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- ❑ Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- ❑ Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros.
- ❑ Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido en los valores de *Esfuerzo*, *Autoestima* y *Autoconcepto*.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones

Visionar el VÍDEO:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=dk9_zqH2grY



Responder a la siguiente cuestión:

- ¿Qué crees que nos quiere decir la frase del final del vídeo?
“Antes de practicar deporte, asegúrate de cuál es más apropiado para tus condiciones”

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 5	PRACTICAMOS ATLETISMO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- Conocimiento de las propias Posibilidades y Limitaciones	CPL-UD8
	5.2.- Conocimiento de las Características del Deporte	CDE-UD8
	5.3.- El Valor de la Autoestima en la Actividad Física	VAU-UD8

Tabla VI.5.- Practicamos Atletismo

5.1.- Conocimiento de las propias Posibilidades y Limitaciones (CPL-UD8)

El primer objetivo de Educación Física para la etapa de Educación Primaria está enunciado como sigue: *“ Conocer y valorar las posibilidades del cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con otras personas, de interacción con el medio y como recurso para organizar el tiempo libre y posibilitar una mejor calidad de vida, fomentándose el respeto y la aceptación de la propia identidad física”*. Entendemos por tanto que la Educación Física debe contribuir a que el alumnado conozca su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos. Para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene promover diferentes actividades físicas, así como distintos juegos como actividades privilegiadas que integran la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social.

Este conocimiento corporal, referido al conocimiento de las propias capacidades, habilidades y cualidades es esencial a la hora de elegir una práctica deportiva como más adecuada a cada persona, aunque no debemos olvidar que en Educación Primaria la práctica deportiva es un medio para conseguir los objetivos. El alumnado es consciente de que hay que conocer las propias posibilidades antes de decidirse por una práctica deportiva específica, como es el caso que nos ocupa el atletismo.

Yo creo que antes de hacer un deporte te asegures de que es el más apropiado para ti.

Ju Ju (411-412) CPL-UD8

Que cada uno puede escoger su juego siguiendo sus condiciones de juego. Por ejemplo, un paralítico no puede jugar al hockey, pero si puede jugar al baloncesto para paralíticos.

Al (420-422) CPL-UD8

Creo que tienes que escoger el deporte que sea perfecto para tus condiciones como ser más grande o más pequeño.

Ja (424-425) CPL-UD8

Creo que es que hay que escoger el deporte que tú creas que puedes hacer.

San (433-434) CPL-UD8

Creo que quiere decir que antes de que vayamos ha hacer un deporte debamos de saber si lo podemos hacer.

Ma 466-437) CPL-UD8

Creo que si un deporte no es apropiado y no tienes esa capacidad física, no lo puedes hacer... tienes que practicar el deporte que sea apropiado para ti.

Ro (446-448) CPL-UD8

La materia de Educación Física es tá orientada al desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales del cuerpo, con el objetivo de aumentar y perfeccionar sus posibilidades de movimiento, profundizando en el conocimiento y dominio de la conducta motriz como agente activo del comportamiento humano.

5.2.- Conocimiento de las Características del Deporte (CDE-UD8)

Los deportes denominados básicos, como es el caso del atletismo, se encuentran relacionados con las habilidades y destrezas básicas. Se suelen desarrollar en un entorno estable. La exigencia respecto a los mecanismos de percepción y decisión suele ser escasa, frente a los mecanismos de ejecución que suele ser elevada, por lo que el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones se hace en estas actividades patente.

Giménez Fuentes-Guerra (2000) establece las siguientes características básicas de los deportes individuales, como es el caso del atletismo:

- El carácter competitivo de estos deportes se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo.
- Gran importancia en el mecanismo de ejecución.
- Gran importancia de las cualidades físicas.

El alumnado es consciente de que cada deporte exige unas capacidades y cualidades tanto básicas, como específicas para su práctica en nivel de rendimiento, aunque el atletismo reúne la mayoría de las habilidades motrices básicas: carrera, salto, lanzamiento.

Creo que si un deporte no es apropiado y no tienes esa capacidad física, no lo puedes hacer... tienes que practicar el deporte que sea apropiado para ti.
Ro (446-448) CDE-UD8

Creo que tienes que escoger el deporte que sea perfecto para tus condiciones como ser más grande o más pequeño.
Ja (424-425) CDE-UD8

Creo que hay que elegir un deporte apropiado para cada uno según uno sea más bueno en una cosa o más malo y conocer el propio deporte.
Adri (458-459) CDE-UD8

Tienes que conocer bien el deporte que vas a practicar, para ver si es el adecuado para cada uno.
Ro (465-466) CDE-UD8

5.3.- El Valor de la Autoestima en la Actividad Física (VAU-UD8)

A partir de la LOGSE, se reconoce que la enseñanza de la Educación Física “*ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás*”.

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, 2001).

Para incidir en la autoestima, primero hay que favorecer que el alumno se autoconozca y se acepte, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. Así, Epstein (1981) define el concepto de *sí mismo* como el conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

El alumnado es consciente de que el deporte te puede hacer sentir bien, sobre todo si su práctica te produce placer y te identificas con la misma.

Que cada uno puede escoger su juego siguiendo sus condiciones de juego.
AI (420) VAU-UD8

Creo que hay que elegir un deporte apropiado para cada uno según uno sea más bueno en una cosa o más malo y conocer el propio deporte.
Adri (458-459) VAU-UD8

Creo que quiere decir que tienes que elegir un deporte que puedas practicarlo y que te sientas bien al hacerlo.
Ta (417-418) VAU-UD8

Pues que si uno no es bueno en una cosa y encima hace lo que no debe al final todo acaba mal.
Os (427-428) VAU-UD8

Creo que lo mejor es sentirse bien con el deporte que practiques y si además se te da bien, pues mejor.
Ro (453-454) VAU-UD8

La aptitud percibida se refiere a cómo un individuo compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo (Lintunen, 1987, citado por Piérón, 1998). Esta estimación gira alrededor de las habilidades y capacidades de logro en las pruebas motoras, que evidentemente no será elevada si no se ha practicado lo suficiente.

❖ **CAMPO 6: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 9, “JUGAMOS A VOLEIBOL”. TODOS IGUALES, TODOS DIFERENTES.**

Los componentes del equipo colaboran entre sí para conseguir un objetivo. Los movimientos, gestos y desplazamientos de los deportistas están orientados a que todo el equipo consiga hacer puntos.
M. GONZÁLEZ ORTIZ, 2005.

El concepto de equipo se asocia generalmente a la reunión de un grupo de personas con la finalidad de realizar una determinada tarea ; ésta requiere para la consecución de los objetivos planteados , la colaboración y la participación de todos.

Para Cagigal (1981) " *el equipo deportivo constituye un paradigma de la vida humana, distribuida en múltiples multisociedades estables o efímeras, cuyo objetivo mediano o inmediato, permanente o pasajero, cohesiona a unas cuantas personas y exige un ajuste, una coordinación, una complementariedad, nada fácil de conseguir*". Así, da a entender que se trata de un proceso dinámico, en el que intervienen diversos factores que, agrupándose y relacionándose, dan como resultado un comportamiento ante la acción que tiene una pretensión unitaria.

En esta Unidad Didáctica tratamos de enseñar aspectos elementales del voleibol, como deporte de equipo y también pretendemos que el alumnado realice una reflexión sobre el deporte para personas con discapacidad, entendiendo que cualquier persona tenga las capacidades que tenga puede practicar un deporte, tratando de que éste se adapte a las características de las personas y no al revés. La sociedad en general y la educación en particular deben estar abiertas a la aceptación de cada uno con sus peculiaridades, ofreciendo una real igualdad de oportunidades.

La atención a la diversidad "es el conjunto de respuestas arbitradas por el sistema educativo para adaptarse a las características de aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas específicas en el terreno educativo" (LOGSE, 1990).

La normalización supone también la oportunidad de conocer y respetar a los disminuidos en el día a día, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones, a marginar a las personas; lo que conllevaría, sin duda, a una reciprocidad provechosa para el discapacitado y para la sociedad.

Desde el punto de vista del Principio de Normalización y de la escuela normalizadora, la educación desde nuestra área la debemos entender como un conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición para atender adecuadamente a las necesidades que puedan presentar nuestros alumnos.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- ❑ Consolidar habilidades básicas y genéricas.
- ❑ Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- ❑ Familiarizarse con los principios básicos de funcionamiento y los reglamentos de estos deportes.
- ❑ Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- ❑ Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- ❑ Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros/as.
- ❑ Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido en los valores de *Igualdad y Cooperación*.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realicen las siguientes acciones:

Visionar el VÍDEO1: Juegos Paralímpicos

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=9zsPMJDsZrI



Contesta a estas 2 preguntas:

1. ¿Qué piensas del vídeo que has visto?
2. ¿Una discapacidad te impide practicar deporte?

Visionar el VÍDEO2: Voley Playa

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=o9pAPi5oA9M



Analizar la siguiente frase que aparece al final del video:

“Los compañeros/as son necesarios para la practica de infinidad de juegos, tenlo en cuenta y saldrás ganando siempre”

Contesta a la siguiente pregunta:

3. ¿Por qué crees que son necesarios los compañeros y compañeras para practicar juegos y deportes?

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 6	JUGAMOS A VOLEIBOL	CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- El Valor de la Igualdad	VIG-UD9
	6.2.- Los Deportes Adaptados	DAD-UD9
	6.3.- El Valor de la Cooperación	VCO-UD9

Tabla VI.6.- Jugamos a Voleibol

6.1.- El Valor de la Igualdad (VIG-UD9)

Con el valor de Igualdad, nos estamos refiriendo a una situación social, según la cual las personas tienen las mismas oportunidades o derechos en algún aspecto. Reconocer a todos con los mismos derechos. Hablar de justicia es hablar de uno de ejes fundamentales de cualquier sociedad, así como de uno de los modos de relación básicos entre los individuos.

La equidad, desde el punto de vista de lo justo, sería que la gente dispusiera de las mismas oportunidades ante las mismas necesidades. En referencia a este concepto, se podría decir que consiste en ser “*igual para los iguales y desigual para los desiguales*”.

En el video propuesto, se plantean aspectos relacionados con el voleibol sentado, como un deporte específico y adaptado a personas con discapacidad en los miembros inferiores. En los últimos años han ido en aumento una preocupación por parte de las diferentes sociedades para integrar en su seno a personas con diferentes discapacidades. Lo que si es cierto es que esta integración constituye un derecho reconocido en las diferentes constituciones de los países democráticos y así mismo en la carta de Derechos Humanos de la ONU, el derecho es la igualdad de oportunidades.

En cuanto al deporte la integración también es reciente. Hoy en día los niveles técnicos, tácticos de dedicación de empleos de nuevas tecnologías, etc. del deporte con personas discapacitadas es similar al deporte de los llamados normales despertando igualmente el interés, siendo un espectáculo deportivo.

El alumnado valora muy positivamente el que personas con discapacidad realice una práctica deportiva de alto nivel, resaltando que todas las personas tenemos posibilidades, siempre y cuando ejercitemos nuestras capacidades.

No pienso nada raro porque son personas normales aunque estén discapacitados. No le impide nada, porque pueden hacer deporte como las personas normales.

San (517-520) VIG-UD9

Que todas las personas pueden hacer deporte. Por ejemplo en este partido estaban jugando paralíticos y gente que le faltaba una pierna o las dos piernas. Si por que todas las personas pueden hacer deporte, en este partido estaban jugando discapacitados.

AI (522-525) VIG-UD9

Pienso que aunque te falte algo una pierna o un brazo no por eso no hay porque jugar a ese deporte.

No te impide porque tú puedes jugar al deporte como otra persona.

Ma (541-543) VIG-UD9

Yo pienso que está bien porque así puede jugar todo el mundo aunque tenga una discapacidad.

Ju Mi (548-549) VIG-UD9

La igualdad ética es una igualdad en la dignidad y por lo tanto, una igualdad en las exigencias para el respeto a las personas. Esto sería el centro de todas las reflexiones acerca del bien y por lo tanto de la felicidad.

La diversidad dice Boggiano (2000) es un concepto infinitamente rico y generoso porque invita a reconocer todo tipo de diferencias, para no discriminar de ninguna manera. Por lo tanto la riqueza de la atención a la diversidad radica fundamentalmente en el respeto, hacia todo lo que el otro es y representa. Nos parecen significativas algunas de las opiniones del alumnado expuestas en el blog.

Pienso que está bien, porque todo el mundo discapacitado puede hacer deporte, tengan una enfermedad u otra. No, a mi no me impide nada hacer deporte.

Adri (522-524) VIG-UD9

Una discapacidad no te impide hacer deporte si tú le pones empeño y fuerza.

Ja (529-530) VIG-UD9

No le impide nada, porque pueden hacer deporte como las personas normales.

San (517-520) VIG-UD9

Atender a la diversidad y respetar la igualdad, será también atender a la diversidad del grupo clase, ya que cualquier alumna o alumno podría presentar en cualquier momento una dificultad insalvable en el proceso de enseñanza y aprendizaje necesaria de atención por nuestra parte.

6.2.- Los Deportes Adaptados (DAD-UD9)

La introducción del deporte entre las actividades de las personas con discapacidad vino dada por entender que con él se complementaba la rehabilitación física de las personas afectadas. Posteriormente se ha visto que además, se les ofrecía una oportunidad de ocio y una oportunidad de integración y normalización social.

Distintos profesionales (psicólogos, pedagogos, maestros, educadores, médicos, asistentes sociales, psiquiatras, terapeutas ocupacionales, etc.) aúnan su esfuerzo de ayuda multidisciplinar en el estudio e investigación sobre la población, en la evaluación e intervención habilitadora y rehabilitadora, y en la evaluación de los servicios prestados. Todo ello persigue un mismo fin, que es el logro de una integración comunitaria plena en todas las edades, en todos los ámbitos de la vida y en cualquier parte del mundo. Numerosas investigaciones han constatado que la práctica del ejercicio físico y el deporte en general provocan en las personas no sólo mejoras físicas, sino también psicológicas. El deporte y cualquier práctica deportiva es un derecho de todas las personas, por lo que habrá que adaptar las actividades a las personas, para que todas tengan posibilidad de practicarlo, así lo entiende el alumnado.

A las personas con discapacidad nada les impide hacer deporte, porque se pueden modificar la forma de jugar y pueden hacer deporte como las personas normales.

San (519-520) DAD-UD9

Pienso que está bien, porque todo el mundo discapacitado puede hacer deporte, tengan una enfermedad u otra. No, a mi no me impide nada hacer deporte.

Adri (522-524) DAD-UD9

No te impide porque tú puedes jugar al deporte como otra persona.

Ma (541-543) DAD-UD9

Los seres humanos somos, sentimos y nos movemos diferentes unos de otros, en realidad somos personas con diferentes capacidades. Todos tenemos el derecho a la igualdad y equiparación de oportunidades (salud, educación, trabajo, transporte, recreación y deporte, etc). Basado en estos conceptos y en el de habilitación y rehabilitación: "proceso por el cual una persona logra la integración completa a la sociedad a través de medidas médicas, educativas y sociales" se incluye el deporte como medio para alcanzar objetivos de salud psicofísica y socialización.

Pero lo que es más importante es que el deporte crea un campo adecuado y sencillo para la auto-superación, busca establecer objetivos a alcanzar para poder superarse día a día y luego a partir de ellos proyectar otros objetivos buscando un reajuste permanente.

6.3.- El Valor de la Cooperación (VCO-UD9)

Trabajar con otras personas para conseguir un mismo fin, objetivo. Se refiere abstractamente a todo proceso donde se involucra el trabajo de varias personas en conjunto, colaborar, cooperar por una meta en común. Rodríguez Chillón (1999) nos hace una diferencia de ambos términos de la siguiente manera: La *colaboración* es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales; la *cooperación* es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta entre personas que trabajan juntas en grupo.

En los deportes colectivos, la cooperación y colaboración en las tareas comunes es esencial, para poder conseguir cualquier objetivo que nos proponamos. El alumnado considera que el valor de la cooperación en los deportes colectivos es el aspecto fundamental para poder realizar una buena práctica.

Los compañeros son importantes porque estarás en equipo con tus compañeros y compañeras y siempre ganarás.

Ma Flo (570-571) VCO-UD9

Por que no podrías conseguir una cosa tú solo o sola en el fútbol, baloncesto, voleibol, béisbol, hockey... En estos juegos y en otros en el que juegue una sola persona, por que aunque juegue una persona, también los compañeros que le ayudan, le animan y lo entrenan.

Al (575-579) VCO-UD9

Son necesarios porque si no no podríamos jugar y no llegaríamos a todas las pelotas y no podríamos pasar a nadie.

Ja (580-581) VCO-UD9

Yo creo que los compañeros son necesarios para jugar porque si juegas al voley playa quien te pasaría la pelota en el caso de Berni.

Ju Mi (595-596) VCO-UD9

En otras palabras, la colaboración es la suma de personas que se unen para llegar a un fin; y la cooperación es la necesidad de interactuar con el compañero/a para llegar a un fin.

❖ **CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 10, “JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS”. AUTOCONTROL Y ESFUERZO.**

Los componentes del equipo colaboran entre sí para conseguir un objetivo. Los movimientos, gestos y desplazamientos de los deportistas están orientados a que todo el equipo consiga hacer puntos.
M. GONZÁLEZ ORTIZ, 2005.

Los deportes alternativos son actividades que podemos utilizar como un medio para alcanzar un correcto desarrollo motor, a través de la adquisición y perfeccionamiento de destrezas y habilidades instrumentales dentro de un contexto significativo de comportamiento humano.

Los juegos y deportes alternativos por sus características y con un adecuado tratamiento podrían favorecer sentimientos de una competencia más igualitaria, de una mayor justicia en la elección de los gustos por las actividades físico-deportivas a desarrollar, y una mayor participación de las chicas frente a las prácticas de los deportes convencionales.

El juego además de ser un medio para satisfacer las necesidades lúdicas de las personas con una adecuada orientación puede convertirse en un medio eficaz para educar. Son muchos y diferentes los tipos de juegos que podemos utilizar en la enseñanza; diversos autores (Ruiz, 1991; Almond, 1986; Virosta, 1994) presentan clasificaciones de los juegos deportivos que pueden contribuir a identificarlos mejor según algunos elementos comunes; y entre ellos podemos encontrar los juegos y deportes alternativos.

Para Virosta (1994) el sobrenombre de alternativo lo distingue del deporte tradicional al adquirir estas actividades físicas un sentido de modernidad, innovación y vanguardismo.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- ❑ Acomodar las habilidades a la práctica de juegos y deportes colectivos.
- ❑ Familiarizarse con los principios básicos de funcionamientos y los reglamentos de estos deportes.

- ❑ Mejorar los mecanismos perceptivos y de ejecución en relación con estos deportes.
- ❑ Conocer y utilizar las estrategias básicas para desarrollar el juego ofensivo y defensivo.
- ❑ Desarrollar actitudes positivas hacia la práctica deportiva.
- ❑ Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.
- ❑ Aceptar las posibilidades propias y de los compañeros/as.
- ❑ Utilizar la página web de EF para visualizar los aspectos básicos de cada deporte, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- ❑ Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.
- ❑ Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realicen las siguientes acciones:

Visualizar el VÍDEO:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=RcR6tC7IBys



Opinar en el blog sobre ¿Qué quiere decir la frase del final?: *“Cuando entrenes, aprende a controlar tus impulsos. Con concentración y esfuerzo lo conseguirás”*

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 7	JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	7.1.- El Valor del Esfuerzo	VES-UD10
	7.2.- La Concentración en las Tareas	CON-UD10

Tabla VI.7.- Juegos y Deportes alternativos

7.1.- El Valor del Esfuerzo (VES-UD10)

Consideramos que el esfuerzo es la capacidad de involucrarse en las actividades, empleando energía y superando dificultades. Podemos expresar este concepto parafraseando a Mahatma Gandhi, quien dice “ *nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa*”. Es decir, en el proceso, no el producto, y el proceso supone esfuerzo, esfuerzo de mejora, de comportamiento, de actitud, etc. No hay esfuerzo si no hay motivo. Sin Motivación es imposible que alguien luche por una meta. Sin una meta, sin un objetivo... no existe el movimiento.

El alumnado le otorga valor al esfuerzo por aprender las tareas que conforman los nuevos deportes, en este caso el ejemplo que proponía el video era el béisbol, al que “Berni” le concedía poca importancia, considerando que todo lo sabía. Así se expresa el alumnado.

Que si te esfuerzas por algo seguro que lo consigues pero si no le echas esfuerzo nunca lo conseguirás.

Os (616-617) VES-UD10

Creo que cuando practiques en algún deporte tienes que esforzarte y no tomártelo en broma.

Ja (619-620) VES-UD10

Creo que mi conclusión es que Berni se ha chuleado demasiado y al final le ha salido todo mal.

Ju Mi (628-629) VES-UD10

Yo creo que quiere decir que tenemos que practicarlos antes de jugar y esforzarnos por aprenderlos.

Ra (636-637) VES-UD10

Coincidimos con César Coll (2010), cuando indicaba que *"Sin esfuerzo no hay aprendizaje, pero el esfuerzo no es gratuito". "El esfuerzo no es una condición sino el resultado de un proceso en el que interviene la motivación del alumno. Se esforzará si piensa que vale la pena, por tanto, es un problema que se traslada a los profesores y al sistema educativo"*.

7.2.- La Concentración en las Tareas (CON-UD10)

Como ha señalado Daniel Goleman (1995), la concentración nos hace entrar en una especie de oasis en el que, una vez en él, con poco esfuerzo de voluntad mantenemos un alto rendimiento. *"Nos encontramos entregados a una tarea, sin pensamientos intrusivos que nos distraigan. Es un estado en el que hasta el trabajo más duro puede resultarnos entretenido y gratificante, en vez de extenuante y agotador"*.

La concentración en la práctica físico-deportiva habría que entenderla como el poder percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás. El alumnado le concede mucha importancia la capacidad de concentración en las tareas que realiza, incidiendo en que se no se tiene una atención selectiva hacia la tarea no se producirá el aprendizaje deseado.

Yo creo que antes de practicar un deporte tienes que concentrarte en lo que estas haciendo para controlarte a ti mismo.

Ju Ju (611-612) CON-UD10

Creo que antes de jugar o practicar un juego tienes que controlarte a ti mismo y tienes que saber jugar al deporte.

Ta (613-614) CON-UD10

Hay que controlar a uno mismo, y concentrarte en lo que haces, si no puedes hacer barbaridades jugando a lo que sea.

Adri (622-623) CON-UD10

Hay que estar concentrado en el juego y perder el control y ni hacer barbaridades.

Ju Ra (632-633) CON-UD10

Para Rubenstein (1982), la atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían el desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos. El esfuerzo requerido para la máxima concentración es proporcional a la información que se recibe. Así también la posibilidad de concentración es inversamente proporcional a las tomas de información que sean revelantes.

❖ **CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 11, “NOS EXPRESAMOS”. LA CONSTANCIA.**

El cuerpo y el movimiento como medios de expresión necesitan de "habilidades y destrezas" perceptivas y de coordinación que el alumno/a irá adquiriendo desde un mayor dominio cognitivo y de intencionalidad motriz
NIEVES MARÍN, 2007.

Aymerich y Aymerich (1981), consideran que “ *expresarnos es descubrir que tenemos algo que decir, y decirlo con el lenguaje que nos parezca más significativo, ya sea gesto, palabra, dibujo, color o danza*”.

La educación puede por tanto, proporcionar al alumno/a los medios para el descubrimiento y conocimiento y con ellos el poder de comunicación. En el proceso de comunicación, el ser humano es siempre comunicación y expresión: su gesto, su voz, su mirada, su sonrisa... incluso su silencio y su inmovilidad traducen algunos de los múltiples contenidos de su mundo. La vida del niño es expresión permanente; la condición es esencial de su desenvolvimiento físico y mental.

El cuerpo y el movimiento, además de capacidades funcionales, son medios de expresión y comunicación. El alumno y la alumna, se expresan con todos los medios a su alcance. Este núcleo de contenidos se incorpora al curriculum para favorecer la comprensión y expresión no verbal, así como el movimiento expresivo: corporal, visual, plástico y musical con contenidos de rítmica, danza y en general propuestas de movimiento con un alto componente de plasticidad y creatividad.

En esta Unidad Didáctica tratamos de que el alumnado incremente sus recursos expresivos corporales, que aprenda a utilizar el gesto y el movimiento como medios expresivos y de comunicación. Consideramos que el movimiento es una forma de comunicación y expresión que el individuo utiliza en su comunicación habitual, pero que puede perfeccionar adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética, así como producir y valorar manifestaciones artísticas y culturales basadas en la expresión corporal y el movimiento.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- Incrementar los recursos expresivos corporales.
- Utilizar el gesto y el movimiento como medios expresivos y de comunicación.
- Dar a conocer situaciones de la vida real y sus características.
- Reproducir corporalmente diversos ritmos.
- Fomentar el interés por las actividades creativas, corporales y musicales.
- Ayudar a eliminar miedos experimentados con este tipo de acciones.
- Favorecer la comunicación y el diálogo corporal con uno mismo, el otro, el grupo y con distintos objetos a partir de dinámicas lúdicas-afectivas.
- Descubrir nuestras limitaciones y dar herramientas para superarlas abriendo un mundo de posibilidades corporales, estimulando y favoreciendo la creatividad, imaginación y autoestima.
- Fomentar actitudes de cooperación, participación y coeducación a través de propuestas de grupo con un objetivo a compartir, la creación colectiva.
- Despertar la sensibilidad del alumnado hacia la relajación como elemento fundamental que nos pone en condiciones de escuchar “nuestro cuerpo” y como base para encontrar la distensión y armonía del movimiento.
- Utilizar la página web de EF para visualizar contenidos de esta unidad, realizar actividades y exponer opiniones en el blog.
- Repasar y continuar aprendiendo vocabulario en inglés aplicado a la EF.
- Repasar y continuar trabajando las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF.

Y dentro del apartado específico de Educación en Valores, hemos incidido, en el valor de la *Constancia*.

Para comprobar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante el desarrollo de esta Unidad, les planteamos al alumnado que en el blog, realizasen las siguientes acciones:

Visualizar el Video: Crazy Body Expression

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ANNH_ZwrXlg



¿Has visto este vídeo? Explica qué crees que es necesario para poder hacer todo lo que hacen, por ejemplo: “ Yo creo que es necesario tener mucha flexibilidad y trabajar mucho”

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 8	NOS EXPRESAMOS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	8.1.- La Constancia y la Paciencia	VCO-UD11
	8.2.- La Calidad Flexibilidad	CFL-UD11
	8.3.- El Trabajo en Equipo	TEQ-UD11

Tabla VI.8.- Nos Expresamos

8.1.- La Constancia y la Paciencia (VCO-UD11)

La constancia es el valor que nos conduce a llevar a cabo lo necesario para alcanzar las metas que nos hemos propuesto, pese a dificultades externas o internas, o a la disminución de la motivación personal por el tiempo transcurrido. La constancia sustenta el trabajo en una fuerza de voluntad sólida y en un esfuerzo continuado para llegar a la meta propuesta venciendo las dificultades e incluso venciéndonos a nosotros mismos.

El alumnado después de haber visionado el video de *Crazy Body Expressión*, manifiesta sus opiniones en el sentido de que para poder realizar determinadas actividades expresivas tan acabadas y con tanta perfección, es necesario que las personas que lo realizan le dediquen mucho tiempo y tener paciencia, colaborando entre todos/as para que la actividad resulte adecuada.

Yo creo que tienen que trabajar mucho con todo lo que hacen y también tener mucha flexibilidad. Estar mucho tiempo trabajando para saber todas las figuras que tienen que hacer.

San (717-719) VCO-UD11

Yo creo que hay que estar muy fuerte, trabajar mucho.

An (721) VCO-UD11

Mucho trabajo y me ha gustado porque solo se veían las sombras y no ponían los focos como normalmente.

Ju Mi (728-729) VCO-UD11

Yo creo que es necesario tener paciencia, trabajar en equipo y tener auto control.

Ju Ju (710-711) VCO-UD11

Yo creo que tienen que hacer mucho ejercicio todo el año y tienen que esforzarse mucho en todo y cuando vayan a salir tienen que prepararse muy bien.

Os (730.732) VCO-UD11

Será de la motivación de donde surja la disposición para el esfuerzo. Detrás de cada actividad que realizamos siempre hay una motivación que actúa como el motor que nos va a permitir realizar el esfuerzo necesario para alcanzar las metas. Por tanto, es básico conocer, aplicar y generar las motivaciones que impulsan al niño/a, para lo que se deberá conocer y escuchar al alumnado entrenándoles en la capacidad de motivarse a sí mismos.

8.2.- La Calidad Flexibilidad (CFL-UD11)

Las capacidades físicas básicas son condiciones internas de cada organismo, determinadas genéticamente, que se mejoran por medio de entrenamiento y permiten realizar actividades motoras, ya sean deportivas o en la vida cotidiana, entre ellas está la calidad de flexibilidad.

La flexibilidad, permite el máximo recorrido de las articulaciones gracias a la mente ingenua y extensibilidad de los músculos que se insertan alrededor de cada una de ellas. Es una capacidad hormonal que se pierde con el crecimiento. La flexibilidad de la musculatura empieza a decrecer a partir de los 9 ó 10 años si no se trabaja sobre ella; por eso la flexibilidad forma parte del currículo de la Educación Física, ya que si no fuera así supondría para los alumnos/as una pérdida más rápida de esta calidad.

El alumnado tiene claro que en las actividades que se realizan en el video, la flexibilidad es una calidad determinante para el desarrollo de las propuestas.

Yo creo que para poder hacer figuras con nuestro cuerpo tenemos que tener mucha flexibilidad.

AI (756-757) CFL-UD11

Yo creo que hace falta flexibilidad, trabajo con mucho esfuerzo.

Adri (753) CFL-UD11

Creo que es necesario sobre todo tener autocontrol, flexibilidad, trabajar mucho y trabajo en equipo y me ha gustado que tuvieran ese fondo así se queda como más misterioso e interesante.

Ro (758-760) CFL-UD11

Yo creo que tienen que tener una buena flexibilidad para hacer todo eso. También tener mucho trabajo para saber todas las figuras que tienen que hacer.

San (753-755) CFL-UD11

Es necesario tener mucha flexibilidad y agilidad para hacer todos esos movimientos.

Ju Fra (713) CFL-UD11

8.3.- El Trabajo en Equipo (TEQ-UD11)

El equipo se refiere a un conjunto de personas interrelacionadas que se van a organizar para llevar a cabo una determinada tarea, mientras que el grupo se refiere a ese conjunto de personas sin considerar la tarea para la que han formado un conjunto, considerándolo en su totalidad. Trabajar en equipo implica compromiso, no es sólo la estrategia y el procedimiento que la empresa lleva a cabo para alcanzar metas comunes. También es necesario que exista liderazgo, armonía, responsabilidad, creatividad, voluntad, organización y cooperación entre cada uno de los miembros.

El trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportaciones individuales. Un grupo de personas trabajando juntas en la misma materia, pero sin ninguna coordinación entre ellos, en la que cada uno realiza su trabajo de forma individual y sin que le afecte el trabajo del resto de compañeros/as, no forma un equipo.

El alumnado considera que es esencial que en las actividades de tipo expresivo, los grupos funcionen como auténticos equipos de trabajo, donde se compartan las tareas y las responsabilidades.

Yo creo que es necesario tener paciencia, trabajar en equipo y tener autocontrol.

Ju Ju (710-711) TEQ-UD11

Yo creo que es necesario tener flexibilidad y trabajo en equipo porque en cuanto fallen en un paso saldrá todo mal y también no tener nervios.

Ja (735-736) TEQ-UD11

Yo creo que se necesita un equipo y que el equipo este coordinado y hace falta practicar mucho y tener mucha flexibilidad.

Ma (738-739) TEQ-UD11

He visto el vídeo y creo que para hacer ese trabajo se necesita un gran equipo que sea trabajador y que sepa hacerlo bien y con ganas.

Ma Flo (741-742) TEQ-UD11

Yo creo que hace falta flexibilidad, pero sobre todo tener autocontrol, trabajar mucho y trabajar en equipo.

Ta (759-760) TEQ-UD11

El trabajo en equipo es una filosofía inherente a la educación y el equipo de trabajo es la materialización de esa filosofía, es decir, el trabajo en equipo es el conjunto de valores, actitudes o ideas que constituyen una cultura para la organización y el equipo de trabajo es el encargado de plasmar en la organización dicha cultura.

❖ **CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA 12, “¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE CURSO”? REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN.**

El término “metacognición” se utiliza para describir la actividad mental vuelta sobre sí misma en la que el sujeto se interroga hasta qué punto es consciente de los alcances de su conocimiento e identifica sus limitaciones.
J. FLAVELL, 1979.

En esta última Unidad, hemos realizado un balance global de todo lo realizado durante el curso, esta Unidad Didáctica servirá de evaluación final además de ser creada por las actividades preferidas por los alumnos/as.

En el blog realizamos un ejercicio de metacognición, tratando de que el alumnado reflexione sobre las actividades ya realizadas y vuelva a cuestionarse su propia actuación, así como verificar la influencia de las diferentes acciones llevadas a cabo durante el curso en su proceso de mejora como persona.

Kitchener y King (1992), distinguen entre *cognición*, referida a la construcción o adquisición del conocimiento como la lectura, *metacognición*, monitoreo de la efectividad de los procesos cognitivos, preguntarse si uno ha aprendido efectivamente algo, revisarlo, ser consciente de los errores que implica el conocer y cuán capaz es uno de conocer algo y *cognición epistémica*, teoría implícita individual acerca de la medida en que es posible conocer y sobre los criterios utilizados para ello.

El término “*metacognición*” se utiliza para describir la actividad mental vuelta sobre sí misma en la que el sujeto se interroga hasta qué punto es consciente de los alcances de su conocimiento e identifica sus limitaciones. Se refiere a cuánto saben las personas sobre sí mismas como pensadores. (Flavell, 1972).

La investigación-acción-reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. “*Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo*” (Taylor y Bogdan, 1996: 23). Durante la

realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla.

La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

En educación necesitamos aprender a reflexionar sobre nuestras experiencias para que podamos aprender de ellas y gradualmente podamos desarrollar mejores formas de actuar. Hacemos esto aplicando el "ciclo de aprendizaje" con sus cuatro fases: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación. Al reflexionar, podemos tratar de ver tanto las ventajas como las desventajas de actuar como lo hicimos, los factores que nos llevaron a actuar de esa manera y las consecuencias de nuestras acciones, o simplemente las fortalezas y debilidades que caracterizaron nuestro accionar. También podemos considerar si la forma de actuar facilita el desarrollo de nuestras capacidades y de las capacidades de los demás y si contribuye a formar una sociedad justa y unida.

Además, podemos analizar si las acciones realizadas nos han llevado hacia los fines que deseamos, y si han surgido problemas que quisieramos tratar de evitar la próxima vez que hagamos algo parecido.

La investigación-acción es:

- Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988: 9).
- Dadas las características contextuales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir.

La práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa (Muñoz, Quintero y Munévar: 2001: 32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

Recordemos que en esta Unidad Didáctica pretendíamos conseguir, entre otros los objetivos siguientes:

- Finalizar la elaboración del cuaderno del alumno/a.
- Realizar para la Fiesta de Fin de Curso uno de los bailes o danzas más atractivos de la unidad didáctica de Expresión Corporal.
- Participar de forma lúdico-recreativa en los juegos alternativos.
- Utilizar la página web de EF para visualizar contenidos trabajados en el curso y exponer opiniones en el blog.
- Repasar vocabulario en inglés aplicado a la EF.
- Repasar las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos básicos en inglés aplicados a la EF.
- Identificación de los compañeros/as como grupo de amigos/as, respetándolos/as.
- Toma de conciencia de la actividad física como medio para organizar el tiempo libre.
- Valoración de la mejora personal y de los demás por encima del resultado.
- Disposición a aceptar los resultados de la confrontación, sin extrapolar actitudes y conductas negativas.
- Participar activamente en los juegos colaborando en su organización y desarrollo.

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 9	¿QUÉ HEMOS HECHO ESTE CURSO?	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	9.1.- Jugamos con lo que Tiramós (UD4-UD12)	Respeto al Medioambiente	RMA-UD12
		Responsabilidad en el Consumo	RCO-UD12
	9.2.- Jugamos a Balonmano (UD5-UD12)	Autocontrol	AUC-UD12
		Autoestima	AUT-UD12
	9.3.- Jugamos a Baloncesto (UD6-UD12)	Respeto a las Personas, Material	RES-UD12
		Compañerismo	COM-UD12
	9.4.- Jugamos a Fútbol (UD7-UD12)	Fair Play	DEP-UD12
		Diversión	DIV-UD12

Tabla VI.9.- ¿Que hemos hecho este curso?

9.1.- Jugamos con lo que Tiramós (UD4-UD12)

9.1.1.- Respeto al Medioambiente (UD12-RMA)

En esta Unidad pretendíamos que el alumnado tomase conciencia de los problemas ambientales, prevenirlos y poder implicarlos en la necesidad de ir cambiando cada acción, de manera que se modifiquen los efectos de nuestra actividad individual y colectiva, para favorecer la sostenibilidad. Así se expresa el alumnado.

En este tema me he dado cuenta que hay muchas catástrofes naturales por culpa de los habitantes del planeta.

Bla (911-912) RMA-UD12

En este tema me he dado cuenta de que hay que reciclar y cuidar y respetar el medio ambiente.

Adri (915-916) RMA-UD12

En esta Unidad me he dado cuenta de que hay que respetar el medio ambiente y utilizar materiales usados para que no haya catástrofes.

An (942-943) RMA-UD12

En este tema me ha dado cuenta de que hay que reciclar y cuidar el medio ambiente.

Ma Flo (947-948) RMA-UD12

En este tema me he dado cuenta de que contaminamos al medioambiente y que debemos utilizar las cosas recicladas para respetar el medioambiente.

Ma (950-951) RMA-UD12

Tenemos que salvar el planeta si no queremos inundaciones o sequías.

Ju Fra (965-966) RMA-UD12

En este tema me he dado cuenta que debemos reciclar y de que debemos salvar el medio ambiente, las calles...

Ta (979-980) RMA-UD12

9.1.2.- Responsabilidad en el Consumo (RCO-UD12)

El consumismo se incrementa a través de la publicidad, de tal manera que los consumidores creen que ese producto es necesario e imprescindible para su vida, surgiendo así la cultura de usar y tirar. Frente a este modelo hay que educar en el reciclar, reutilizar, reducir el consumo.

El desecho extraído, tras ser reciclado no necesariamente cumplirá la misma función que cumplió en su vida útil. Cuantos más objetos reutilicemos, menos basura produciremos y menos recursos agotables tendremos que "gastar". Las reflexiones del alumnado van por este camino.

Me he dado cuenta de que con cosas que tiramos a la basura podemos volver a utilizarlas y que hay que cuidar el medio ambiente.

Ja (906-907) RCO-UD12

En este tema me he dado cuenta de que hay que reciclar y cuidar el medio ambiente.

Adri (915-916) UD12-UD12

He llegado a la conclusión de que si reciclas material habrá de todo para todos.

Os (920) RCO-UD12

En este tema me he dado cuenta de que es muy bueno el reciclaje porque podemos salvarnos nosotros mismos y a los demás.

San (925-926) RCO-UD12

9.2.- Jugamos a Balonmano (UD5-UD12)

9.2.1.- Autocontrol (AUC-UD12)

El autocontrol entendido como la capacidad de conocerse, de saber los propios límites en relación a situaciones comprometedoras, en tener la paciencia suficiente para poder elegir la mejor respuesta, en definitiva, el tener la madurez suficiente para no perder en ningún momento el control de la situación. El alumnado es consciente de que después de jugar a balonmano, un deporte de cancha común, en el que puede haber roces, choques y determinadas faltas, asume que hay que tener siempre el control de la situación y no perder los nervios.

He visto que el autocontrol es controlarte y no enfadarte ni ponerte nervioso si no te sale practicas hasta que te salga.

Ja (986-987) AUC-UD12

He llegado a la conclusión que si no te controlas nunca te va a salir una cosa porque hay que tener siempre autocontrol.

Os (1000-1001) AUC-UD12

*Me he dado cuenta de que no me debo de poner nerviosa porque cada vez que me pongo nerviosa las cosas me salen peor.
San (1005-1006) AUC-UD12*

*Te tienes que autocontrolarte antes de pegar o insultar.
Mi (1014) AUC-UD12*

*Creo que el autocontrol es tener paciencia en un deporte.
An (1018) AUC-UD12*

9.2.2.- Autoestima (AUT-UD12)

Es evidente que la actividad física practicada con regularidad y moderación es recomendable en cualquier etapa del desarrollo. Parece probado que la actividad física ejerce una influencia beneficiosa, moderando la intensidad de los estados emocionales negativos: cólera, desdén, disgusto, tristeza, hostilidad, miedo, rabia, vergüenza, culpa (Garner y Garfinkel, 1980).

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. El alumnado considera que el practicar bien en un deporte no lo es todo, lo importante es mejorar y sentirse bien.

*Me he dado cuenta de que antes de a balonmano o a otro juego tienes que practicar y te saldrá bien o mal, pero si practicas seguro que mejora y te sientes bien.
AI (1032-1033) AUT-UD12*

*Que cuando fallas tienes que controlarte y no romper las cosas que estén por delante, te lo piensas y sabes que puedes mejorar.
Ju Fra (1042-1043) AUT-UD12*

*En este tema me he dado cuenta que en el deporte hay confiar en ti mismo y en no cabrearte por una tontería lo que debes hacer es no hacer caso.
Ta (1060-1062) AUT-UD12*

*Si al principio no te sale el deporte, no hay que ponerse nerviosa, sino que hay que practicar y cuando te sale, te da un subidón, que pa qué.
Ro (1051-1052) AUT-UD12*

9.3.- Jugamos a Baloncesto (UD6-UD12)

9.3.1.- Respeto a las Personas, al Material (RES-UD12)

Consideramos que el Respeto o reconocimiento es la consideración de que alguien o incluso algo tiene un valor por sí mismo y se establece como reciprocidad: respeto mutuo, reconocimiento mutuo. Así, el valor del respeto a

las personas es una aceptación y valoración positiva del otro por ser persona. Lleva consigo una aceptación incondicional de la persona tal y como es. Es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una comprensión de sus defectos.

En el campo del deporte coincidimos con personas (compañeros/as de equipo, adversarios, árbitros, entrenadores, público) y manejamos materiales (balones, porterías, canastas, equipamientos...) por lo que el respeto tiene que ser a todos los elementos que conforman el juego, esa es la gran posibilidad que tiene el deporte, de que lo aprendido puede ser extrapolado a la vida cotidiana.

He visto que no hay que menospreciar a tu rival sea grande o pequeño, hay que jugar en equipo y cuidar el material utilizado para que lo puedan utilizar otros.

Ja (1068-1069) RES-UD12

He aprendido que hay que respetar el material, y que no hay que menospreciar a los demás.

Adri (1074-1075) RES-UD12

He aprendido que no hay que menospreciar a un rival a un rival por su apariencia y que hay que cuidar tus materiales.

Bla (1078-1079) RES-UD12

He llegado a la conclusión de que no debes tratar al rival como si no fuera nada más que un pequeño inútil. Hay que cuidar el material porque si no acabará hecho polvo.

Os (1084-1086) RES-UD12

En este tema me he dado cuenta de que hay que respetar a las personas como son y no burlarnos por su aspecto.

San (1090-1091) RES-UD12

En este tema me he dado cuenta de que no hay que menospreciar a nadie por su aspecto.

Ma (1109-1110) RES-UD12

Tienes que respetar a tus compañeros y no chulearte de los demás.

Ju Fra (1118) RES-UD12

Yo creo que no hay que menospreciar a la gente mas baja lo importante es cuidar el material y jugar en equipo

Ju Ra (1121-1122) RES-UD12

En este tema he aprendido que no hay que menospreciar a tu rival por su apariencia.

Ro 1127-1128) RES-UD12

9.3.2.- Compañerismo (COM-UD12)

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. Rodríguez Chillón (1999: 73) considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

Me he dado cuenta de que en baloncesto u otro deporte tienes que jugar en equipo y nunca gana el más fuerte.

Al (1114-1115) COM-UD12

Hay que jugar en equipo y cuidar el material utilizado para que lo puedan utilizar otros.

Ja (1068-1069) COM-UD12

Lo importante es cuidar el material y jugar en equipo

Ju Ra (1121-1122) COM-UD12

Creo que en este tema he aprendido a jugar en equipo.

Ju Mi (1133) COM-UD12

Yo creo que tenemos que jugar con todos y si uno es más débil puede ser mejor que tu.

An (1095-1096) COM-UD12

Hacemos nuestras las afirmaciones de Arnold (1991), que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos (entre ellos la amistad y el compañerismo ocupan 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”.*

9.4.- Jugamos a Fútbol (UD7-UD12)

9.4.1.- Fair Play (DEP-UD12)

La práctica deportiva conlleva la aceptación del reglamento y de las decisiones de las personas (árbitros y jueces) encargadas de vigilar su cumplimiento y sancionar las transgresiones a él.

El reglamento deportivo especifica los objetivos de la competición y la forma de poder alcanzarlos, así como las normativas acerca de las características del medio, los objetos, los instrumentos, las acciones de los deportistas... (Riera, 2001: 51).

La deportividad es un valor genuino del deporte, el alumnado comprende que sin fair play no es posible jugar a ningún deporte, ni disfrutar con su práctica.

*Creo que el juego limpio es no hacer trampas.
An 81157) DEP-UD12*

*He llegado a la conclusión de que hay que hacer un juego sin faltas y en equipo, y cuando alguien te insulte no hay que hacerle caso.
Os (1172-1173) DEP-UD12*

*Me he dado cuenta de que no hay que hacerle caso a los que te digan cosas y que no hay que jugar dando patadas siempre tienes que jugar limpio.
Ja 81177-1178) DEP-UD12*

*Que no hay que pelearse con otros y hay que jugar limpio.
Ju Fra 81183) DEP-UD12*

9.4.2.- Diversión en el deporte (DIV-UD12)

A todos nos gusta divertirnos y pasar lo bien en todos los aspectos de nuestra vida, pues bien, el practicar deporte no es la excepción, sino todo lo contrario, el practicar deporte genera placer, el alumnado se inicia en la práctica de deporte porque le divierte, lo disfrutan y eso mismo hace que no lo abandonen y que se esfuercen por mejorar cada vez más.

*He visto que cuando alguien tiene rabia de otro empieza a burlar hasta que pierde el control.
Ju Ra (1187-1188) DIV-UD12*

*Me he dado cuenta de que no puedes estar en dos cosas: peleándote con los que están al lado y viendo el partido.
San (1147-1148) DIV-UD12*

*No puedes estar peleándote con los demás porque si no disfrutas viendo el partido.
Ra (1152-1153) DIV-UD12*

*Creo que el fútbol es para verlo tranquilo el partido y divertirse.
Ju Mi (1190) DIV-UD12*

CAPÍTULO VII

TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA: INTEGRACIÓN DE EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA: INTEGRACIÓN DE EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnología de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en su tiempo libre.

1.1.- La Educación Física y la Motivación hacia el bilingüismo

1.2.- La Educación Física y la Motivación hacia las Tecnología de la Información y Comunicación

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del inglés y en la mejora del grado de alfabetización digital del alumnado.

1.1.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia lingüística (inglés)

1.2.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia digital

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3.- Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.

3.1.- Responsabilidad en las tareas del centro escolar

3.2.- Responsabilidad en la vida cotidiana

3.3.- Responsabilidad en las clases de Educación Física

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

1.1.- La amistad y el compañerismo como forma de comunicación con los demás en las clases de Educación Física

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: ANALIZAR LOS POSIBLES CAMBIOS EN LOS NIVELES DE AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, QUE PARTICIPA EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

5.1.- Mejora de la Autoestima

5.1.1.- Satisfacción consigo mismo/a

5.1.2.- La solución de los propios problemas

5.2.- Autoconcepto físico

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Comprobar que el alumnado actúe con respeto hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.

6.1.- Respeto a las Normas

6.2.- Respeto hacia las Personas, Compañeros/as y Profesora.

6.2.1.- Respeto hacia los compañeros/as.

6.3.- Respeto hacia el Material, las Instalaciones y los Espacios

6.3.1.- Respeto hacia el material e instalaciones

6.3.2.- Respeto al entorno

7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7.- Valorar las actitudes de esfuerzo y constancia, demostradas por el alumnado durante el curso escolar, así como su afán de superación en las tareas de clase y en la vida cotidiana.

7.1.- Valoración del esfuerzo y la constancia

7.2.- La Superación personal

8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8: Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y la salud, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.

8.1.- Relación entre Actividad Física y Salud

8.2.- Adquisición de Hábitos de Vida Saludables

El análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación.
O. RODRÍGUEZ RUIZ, 2005.

El uso de técnicas de triangulación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo ha gozado de un gran predicamento en la literatura de métodos de investigación social. Una gran parte de los científicos sociales han considerado que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970). Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

A la triangulación metodológica se le conoce también como convergencia metodológica, método múltiple o validación convergente. Utilización de varias técnicas que deben considerarse como complementarias y no antagónicas. Las debilidades de una van a ser complementadas por otra, (Vacilachis, 1992).

El término es tomado de la práctica de los topógrafos, (Breilh, 1994) y, acuñado en las ciencias sociales con el nombre de triangulación metodológica por Webb en 1966 para hacer referencia “*al uso de muchos métodos en torno a un mismo foco temático*”, (Samaja, 1991). En las palabras de Denzin, citado por Vacilachis en 1992, la triangulación metodológica “*es el estudio del mismo fenómeno por medio de la combinación de varias metodologías. Permite*

superar los sesgos de una determinada metodología. La triangulación se expresa en el momento en que se combina en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. Siempre buscando su integración”.

La triangulación puede expresarse de distintas maneras, puede ser de teorías sobre el mismo objeto, de metodologías, de datos o de investigadores. Estos distintos tipos no tienen el mismo nivel, unas pueden estar determinadas por otras o la utilización de una está ligada, necesariamente, a otra, (Vacilachis, 1992).

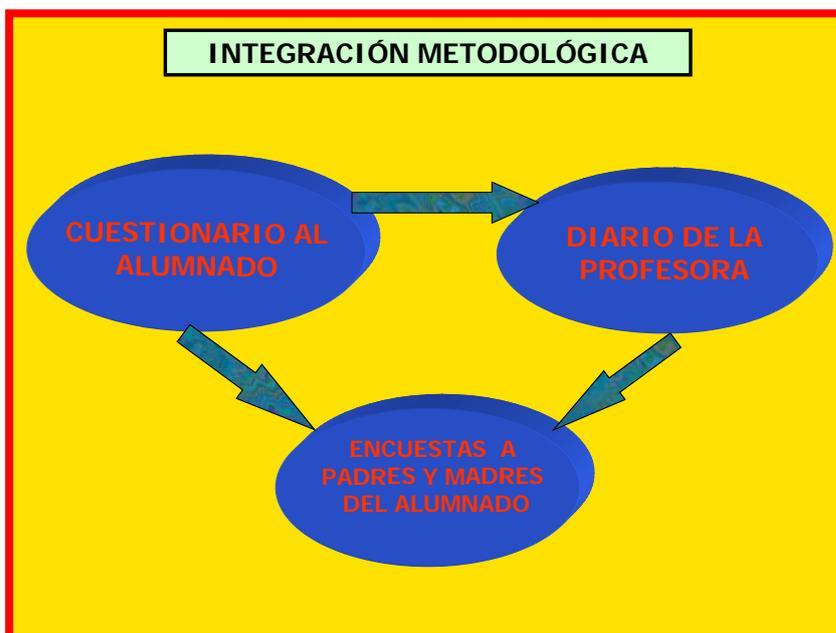
Existe una seria discusión sobre la convergencia de varios métodos y técnicas en la investigación, inclusive en la eventualidad de que se incorporen expresiones anteriormente consideradas como antagónicas. El punto de vista atomístico o el holístico, la técnicas cuantitativas o cualitativas, las investigaciones tradicionales o participativas, las investigaciones verificativas o exploratorias, el intento de encontrar evidencias empíricas para comprobar teorías o la elaboración de nuevas teorías, (Samaja, 1991).

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación de los cuestionarios pasados a los alumnos y alumnas en octubre y junio, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por la profesora en su Diario, expuestas en el Capítulo V y complementadas con las opiniones del alumnado expuestas en el blog digital y que han sido analizadas en el Capítulo VI. 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.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados y que ha sido utilizada en las investigaciones llevadas a cabo en el grupo de Investigación HUM-727 (Fajardo del Castillo, 2002; Palomares Cuadros, 2003; Collado, 2005; Vílchez Barroso, 2007, Marín Regalado, 2007, Figueras Valero, 2008; Torres Campos, 2008, Córdón Muñoz, 2008; Ibáñez García, 2008;

Macarro Moreno, 2008; Posadas Kalman, 2009, Gutiérrez Ponce, 2010, Ortigas Becerra, 2010 y Gámez Sánchez, 2010) .

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Diario de la Profesora y Blog Digital), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.



Cuadro VII.1.- Integración Metodológica

**1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1:
Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las
motivaciones del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnología
de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en
su tiempo libre.**

El papel y la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación de los docentes es esencial, ya que son ellos los que deben dotar de contenidos educativos a las herramientas tecnológicas e integrar la tecnología en todas las áreas del conocimiento.
R. MARTÍN-LABORDA, 2010.

La aparición de lo que en su momento se llamaron “Nuevas Tecnologías” en las últimas décadas del siglo XX ha sido la causa de la llamada “Revolución Digital”, revolución que, a diferencia de otras anteriores, ha conseguido que los cambios y las transformaciones derivados de lo que hoy se llaman “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (TIC), se hayan producido muy rápidamente en todos los ámbitos de la sociedad.

Efectivamente, las TIC y en especial Internet se desarrollan y se incorporan a la vida de los ciudadanos a una velocidad vertiginosa. Los efectos que Internet y sus múltiples aplicaciones tienen en la vida de los ciudadanos, de las empresas, de las instituciones y de los gobiernos se han manifestado en menos de una década. Por otra parte, si miramos a nuestro alrededor, se observan muchos cambios en la forma de comunicarse, de organizarse, incluso de trabajar o de divertirse. Se ha configurado una nueva sociedad, la nueva “Sociedad de la Información” también denominada, si damos un paso más, “Sociedad del Conocimiento”, que se caracteriza por la posibilidad de acceder a volúmenes ingentes de información y de conectarse con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites del espacio y del tiempo.

La llegada de las TIC al mundo de la educación ha abierto muchas puertas y por ello el esquema tradicional del profesor que enseña y el alumno que aprende o reproduce lo que le ha enseñado el profesor no es suficiente. Se ha producido un gran cambio en el objeto de la educación.

Los educadores deben preparar a los alumnos para vivir en la Sociedad de la Información, en la Sociedad del Conocimiento. Para ello, deben potenciar

desde muy pronto las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC.

La política lingüística que la Junta de Andalucía ha puesto en marcha a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo rompe con la tradicional separación que se lleva a cabo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y, en este sentido, ha propuesto un nuevo modelo curricular, el currículo integrado, para todas las lenguas, materna o extranjeras, y para todas las etapas y modalidades educativas que englobe, además de los contenidos lingüísticos que han de figurar en los currículos de lenguas, otras competencias cognitivas. En nuestro Programa de Intervención abordamos la competencia lingüística (inglés) a través de nuestros mensajes en las clases de Educación Física. Hay que tener en cuenta, por un lado, la competencia comunicativa en la propia lengua y en lengua extranjera y, en ambas, se deben contemplar tanto las habilidades orales como las escritas y, en todos los casos, tanto referidas a las capacidades de comprensión como a las de expresión.

En esta integración metodológica tratamos de verificar en que grado se ha conseguido el objetivo, que plantea conocer la incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones del alumnado, hacia el uso del bilingüismo y las Tecnología de la Información y Comunicación. Aportan información a este objetivo, los ítems siguientes del cuestionario: *II.15. Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física; II.16. La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física; II.11. Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de EF; II.73. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador; II.74. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta; II.72. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física; II.76. Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías; II.76. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación Física que con recursos impresos (libros...); II.77. Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo; II.78. Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos.* También aportan informaciones, las opiniones expresadas por la profesora en su Diario, así como las expuestas por el alumnado en el blog digital.

1.1.- La Educación Física y la Motivación hacia el bilingüismo

Las competencias lingüísticas son las que miden la capacidad de los individuos para entenderse y expresarse en un idioma, tanto por escrito como

oralmente. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

Con distinto nivel de dominio y formalización (especialmente en lengua escrita) esta competencia significa, en el caso del inglés como lengua extranjera, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Al plantearles el Ítem II.15. *Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física*, comprobamos como la mayoría del alumnado encuestado se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, ya que sus respuestas en la zona “positiva” se situaban en el 78,3% en octubre y han pasado al 91,3%.

En respuesta al Ítem II.16. *La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física*, encontramos al comparar los resultados globales, un mayor acuerdo en Junio, sobre todo en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo”, en la que se pasa de un 43,5% a un 60,9%. Analizando el total de junio, encontramos que el alumnado que se sitúa en la zona “positiva” alcanza el 89% del alumnado. Merece destacar el alto incremento en la opción “totalmente de acuerdo” del grupo de chicas que ha pasado de un 28,6% en la toma de datos de octubre, hasta un 57,1% en junio.

Comprobamos como en el Diario de la profesora se observa como va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe como el alumnado poco

a poco se va introduciendo en la utilización del bilingüismo, propiciado por las clases de Educación Física y las tareas asociadas a la misma.

Complementar mediante las TIC y el bilingüismo la transmisión de valores y actitudes éticas en la actividad física.

Martes 5 de Octubre de 2009

Al alumnado les han resultado complejas las explicaciones en inglés de las actividades, y estaban algo distraídos.

Viernes 9 de Octubre de 2009

Aún no se consigue que todo el alumnado esté atento en las explicaciones en inglés, y de esta manera es difícil que con poca atención puedan comprender los mensajes y las informaciones.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

De manera mayoritaria han mejorado su atención y esto es porque comprenden bastante bien las informaciones en inglés, posiblemente su falta de atención en los primeros días de curso era porque no entendían bien el mensaje.

Martes 16 de Febrero de 2010

La cosa funciona. En esta sesión he utilizado frases más complejas en inglés para explicar la clase y lo han comprendido prácticamente todo el alumnado.

Martes 1 de Junio de 2010

La puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo ha supuesto un nuevo modelo organizativo de los centros ya que se debe incluir un proyecto lingüístico en el marco del Proyecto de Centro. Este hecho suscita la necesidad de que los departamentos de las distintas lenguas así como los de las áreas no lingüísticas impartidas en la segunda lengua, tengan en cuenta los contenidos específicos de las áreas de lengua y literatura castellana y de las áreas de idiomas así como el progreso lingüístico del alumnado en el área no lingüística (Arnau, 1992). De este modo se ha de hacer partícipe a dichos departamentos en la elaboración de la planificación y programación de las enseñanzas correspondientes a las áreas no lingüísticas, en este caso, la Educación Física.

La planificación de la Educación Física bilingüe conlleva a su vez la toma de una serie de decisiones al respecto de la inclusión de los contenidos propios y contenidos lingüísticos, de forma que a la hora de integrar contenidos tan diversos se debe de hacer una adecuada selección de los mismos; de una manera natural, los contenidos, han sido seleccionados teniendo en cuenta los objetivos didácticos (Viciana, 2001). En este sentido se ha de tener en cuenta

que los objetivos prioritarios de la Educación Física bilingüe no son los lingüísticos sino los propios de la Educación Física (Siguán, 2001) y fundamentalmente los referidos a la educación en valores, actitudes y normas.

1.2.- La Educación Física y la Motivación hacia las Tecnología de la Información y Comunicación

Al plantearles al alumnado el ítem II.11. *Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física*, comprobamos como en el mes de octubre ya estaban motivados, señalando en un 82,6% estar en algún grado de acuerdo, pasando este porcentaje en junio al 95,6%. Esta propuesta hace que los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. La versatilidad e interactividad del ordenador y la posibilidad de "dialogar" con él, les atrae y mantiene su atención. Esta interpretación se ve reforzada con las respuestas al ítem II.73. *Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador*, en el que encontramos que el alumnado pasa de un 86,9% en octubre a un 91,3% en junio. Estos datos se ven reforzados con los obtenidos al plantearles en el Ítem II.74. *Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta*, es en el grupo de chicas dónde podemos apreciar un avance muy importante, pasado de un 28,6% en octubre en la opción "totalmente de acuerdo" a un 71,4% en la misma opción en el mes de junio. Esta mejora, aunque cuantitativamente la muestra de chicas es inferior a la de chicos, conduce a que en el global de la muestra se vean incrementado el porcentaje al final del programa de intervención, pasando de un 47,8% en octubre a un 60,9% en junio.

En el Diario de la Profesora, se corroboran estas apreciaciones del alumnado, manifestando la profesora su conformidad con el desarrollo de las tareas digitales encomendadas al alumnado.

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho ya que los ordenadores les motivan mucho.

Martes 12 de Enero de 2010

La mayoría es capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma.

Martes 19 de Enero de 2010

Nuestro programa de Educación Física, propone como hemos indicado en el apartado específico dedicado a la metodología un planteamiento de incentivos en la página web a través de los comportamientos colectivos por grupo de clase, así al plantearles en el Ítem II.72. *Me motiva ver los resultados*

de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física, la suma de las opciones positivas de la valoración del mes de octubre era del 69,5%, frente al 81,3% de los datos de junio.

Las opiniones expresadas por la profesora en su Diario, van en la misma línea de lo expresado por los alumnos/as, que están muy motivados y la motivación (el querer) es uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento. Por otro lado, la motivación hace que los estudiantes dediquen más tiempo a trabajar y, por tanto, con seguridad aprenderán más.

Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Viernes 9 de Abril de 2010

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas el blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

Coincidimos con la opinión de Rodríguez (2000), cuando indica que *“Estamos convencidos de que el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, convicciones y valores que han de tener los integrantes de las sociedades actuales y futuras deben estar muy relacionados con las nuevas tecnologías y sus aplicaciones. Prácticamente no se puede pensar en el mundo de hoy sin la informática y sin sus aplicaciones”*.

Vivas y Rodríguez (1995), además de ver el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las estructuras cognitivas, se hace referencia al uso del ordenador como medio de enseñanza y como objeto de estudio pero no especifica cómo lograrlo; aunque se debe destacar su alternativa de la utilización pedagógica de la informática. La cual es un modelo de aprendizaje no exclusivamente centrado en el contenido, sino que considera como fundamentales los aspectos afectivos y sociales de estudiantes, docentes y comunidad.

En los últimos años una de las herramientas con las cuales el alumnado puede lograr una mayor interacción lo es sin dudas el ordenador personal, además este medio cuenta con determinadas características que lo convierten no sólo en un simple elemento mediador sino en la herramienta más completa creada por el hombre, hasta el momento, para favorecer cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la rapidez en el procesamiento y presentación de información, una constante y rápida comunicación, además de la interactividad, entre otras (Morenza y Terre, 1998).

Esta herramienta es altamente valorada por el alumnado, para la mejora de sus aprendizajes en general, así en el ítem II.76. *Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías*, encontramos que el 95,6% está de acuerdo; y referidos a los aprendizajes de Educación Física en especial, la respuestas al ítem II.75. *Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de EF que con recursos impresos (libros...)*, no dejan lugar a dudas. Sumando las opciones “positivas” encontramos que ya en octubre expresaban su conformidad en un 69,5%, pasando a un 81,6%.

Entre los trabajos realizados para utilizar el ordenador en el proceso de enseñanza-aprendizaje según estas consideraciones tenemos el de Legañoa, (1999), quien considera que para lograr la eficacia del ordenador como medio de enseñanza, el proceso docente educativo debe considerarse como un sistema, donde en la relación de los medios de enseñanza con las restantes categorías, contenida en la Segunda Ley de la Didáctica, se subordinan los medios a los métodos y entre éstos no debe existir una relación de subordinación, sino que esta es una relación dialéctica. Plantea además que la utilización eficiente de los medios no está subordinada al método, sino que ésta debe estar subordinada al proceso de asimilación por la que transita el estudiante (Escalona, 2005).

Para la profesora el objetivo fundamental del uso del ordenador como *recurso didáctico* es el de apoyar la labor durante el desarrollo del programa de intervención. Su uso en la clase suele ser para facilitar la presentación de información, simular un fenómeno o proceso, desarrollar un determinado tema, profundizar en un contenido a través del repaso o ejercitación, evaluar al estudiante, etc. Así, es expresado en su Diario.

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho por el uso de los ordenadores. Les ha gustado mucho ver el vídeo donde aparecen jugadores profesionales de baloncesto

Martes 26 de Enero de 2010

Destacar la voluntariedad de J.R. para ayudar a los compañeros/as en el uso del ordenador.

Martes 12 de Enero de 2010

Hoy hemos empezado la unidad didáctica de atletismo, se la he vinculado al próximo Campeonato de Europa de Atletismo que se celebrará este verano en Barcelona. Tenían ligeras ideas sobre el atletismo la mayoría adquirida por la retransmisión en TV de los JJOO. En la utilización de las TIC he comprobado como la gran mayoría del alumnado era capaz de hacer de forma autónoma las tareas.

Martes 9 de Marzo de 2010

Hemos hablado de sus opiniones en el blog, insistiendo en que escriban lo mejor posible poniendo interés en sus reflexiones. Hay un buen dominio en

el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos que hay que ayudarles. Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Martes 6 de Abril de 2010

Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos/as que hay que ayudarles. Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

El alumnado expresa el ítem II.77. *Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo*, de manera ligeramente mayoritaria opina que le distrae (55,9% en octubre y el 60,8% en junio), por lo que no determinan de manera clara si el hecho de trabajar en el ordenador provoca distracción y pérdida de tiempo.

Respecto a la propuesta que se le hacía al alumnado en el Ítem II.78. *Me gusta consultar páginas web relacionadas con actividades y eventos deportivos*, (60,8% en octubre en las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” y el 69,5% en junio), comprobamos como de manera mayoritaria al alumnado, le gusta consultar paginas web relacionadas con el deporte.

En el Diario de la profesora, también aparecen pasajes en los que se valora el uso del ordenador para el aprendizaje de objetivos y contenidos de Educación Física, comprobándose como el alumnado ha ido adquiriendo los valores de respeto, responsabilidad ante las tareas y el material, así como mejora de su autoestima a la hora de conseguir realizar sus actividades.

Complementar mediante las TIC y el bilingüismo la transmisión de valores y actitudes éticas en la actividad física.

Martes 5 de Octubre de 2009

Adoptar el buen uso y respeto del material de clase como norma de conducta.

Martes 12 de Enero de 2010

Esta semana han llegado los ordenadores personales para los alumnos/as, por lo que me he reunido con los padres y madres para sugerirles el uso que deben de hacer sus hijos en casa, así como plantearles la posibilidad de que tengan Internet en casa. Ya había en bastantes casas Internet y otras madres han expuesto que ahora se conectarían para facilitarles a sus hijos el uso de la red.

Miércoles 13 de Enero de 2010

En la segunda sesión de autoevaluación de su producciones en el portafolios incorporadas en el blog, les resultaba muy curioso el volver a ver sus propias opiniones y las de los compañeros/as, y se mostraban críticos, pero

a la vez satisfechos de sus producciones. Hoy ha sido uno de esos días por las que una se hace profesora y entrega lo mejor a los demás, sobre todo por lo que se recibe.

Martes 15 de Junio de 2010

La mayoría del grupo se ha mostrado responsable en el uso del material y ejecución de las tareas con el ordenador, aunque siempre hay algunas excepciones, que hay que corregir.

Viernes 23 de Octubre de 2010

Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos/as que hay que ayudarles. Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

El alumnado también expresa en el blog digital opiniones que van en la línea de que el programa de intervención ha sido eficaz en la mejora de las habilidades digitales, así como en su autoestima y mostrando actitudes de respeto a las personas y a las cosas.

He visto el vídeo y creo que para hacer ese trabajo se necesita un gran equipo que sea trabajador y que sepa hacerlo bien y con ganas.

Ma Flo (741-742) TEQ-UD11

He visto en el video, que no hay que menospreciar a tu rival sea grande o pequeño, hay que jugar en equipo y cuidar el material utilizado para que lo puedan utilizar otros.

Ja (1068-1069) RES-UD12

He aprendido que hay que respetar el material, y que no hay que menospreciar a los demás.

Adri (1074-1075) RES-UD12

Tienes que respetar a tus compañeros y a todas las personas

Ju Fra (1118) RES-UD12

Lo importante es cuidar el material y jugar en equipo

Ju Ra (1121-1122) COM-UD12

Las nuevas tecnologías de la información son un hecho imparable y que reporta importantes y variados beneficios a quienes las utilizan. Ahora les toca el turno a los medios informáticos. Impregnados de un toque intelectual y científico, este medio goza del apoyo de todos los sectores de la sociedad. No se trata de formar ciudadanos y ciudadanas críticas, sino competentes socialmente. La sociedad exige expertos y expertas en el manejo de la información a través de las nuevas tecnologías, a la vez que va ampliando su mercado de consumo a partir de esta necesidad generada en la población. El dominio del inglés y de la informática es considerado como herramientas de éxito profesional y laboral y, por tanto, social.

Resumiendo diremos que:

- En el Diario de la profesora se observa como va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe como el alumnado poco a poco se va introduciendo en la utilización del bilingüismo, propiciado por las clases de Educación Física y las tareas asociadas a la misma.
- El alumnado de manera altamente mayoritaria expone que a lo largo del curso, la página web le ha ayudado a aprender el vocabulario de inglés en Educación Física.
- El alumnado manifiesta que le gusta la idea de expresarse en un blog en su clase de Educación Física. Esta propuesta hace que los estudiantes estén permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo.
- La Profesora, corrobora las afirmaciones del alumnado de que les gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador, mostrando su conformidad con el desarrollo de las tareas digitales encomendadas al alumnado.
- El alumnado y la profesora coinciden en considerar que se aprende más buscando información y utilizando la página web de Educación Física, que con recursos impresos (libros...).
- Para la profesora el objetivo fundamental del uso del ordenador como recurso didáctico es el de apoyar la labor durante el desarrollo del programa de intervención.
- En el Diario de la profesora aparecen pasajes en los que se valora el uso del ordenador para el aprendizaje de objetivos y contenidos de Educación Física, comprobándose como el alumnado ha ido adquiriendo los valores de respeto, responsabilidad ante las tareas y el material, así como mejora de su autoestima a la hora de conseguir realizar sus actividades.
- El alumnado también expresa en el blog digital opiniones que van en la línea de que el programa de intervención ha sido eficaz en la mejora de las habilidades digitales, así como en su autoestima y mostrando actitudes de respeto a las personas y a las cosas.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del inglés y en la mejora del grado de alfabetización digital del alumnado.

"Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender"
BELTRÁN LLERA, 2003.

El inglés se ha convertido en la principal lengua de comunicación para los ciudadanos de la Unión Europea aunque todavía existen importantes diferencias en el conocimiento y la utilización del inglés entre los países del Norte y el Sur de Europa. Es interesante tener en cuenta que, desde una perspectiva europea continental, el inglés no puede ser considerado una lengua extranjera ni tampoco una lengua que es propiedad exclusiva de sus hablantes nativos sino una segunda lengua que es la lengua más importante de comunicación intraeuropea.

En el contexto europeo, que cuenta con un gran número de comunidades bilingües y plurilingües, el inglés es en muchos casos no una segunda sino una tercera lengua (Cenoz & Jessner, 2000). Por este motivo, no podemos permanecer al margen de esta realidad y tenerlo en cuenta en nuestra práctica diaria con nuestros alumnos y hacer que *"el aprendizaje temprano del inglés en el contexto escolar es cada vez más común"* (Rixon, 1992; Kubanek-German, 1998; Driscoll and Frost, 1999).

En nuestro contexto, la enseñanza del inglés desde edades más tempranas vino marcada por la Reforma del sistema educativo y desde 1993 la enseñanza de lenguas extranjeras fue obligatoria a partir del tercer curso de primaria, posteriormente la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, respondiendo a una creciente demanda social, y asumiendo postulados pedagógicos que reclaman el adelanto de la enseñanza de las lenguas extranjeras a edades tempranas, ha anticipado con carácter experimental dicha enseñanza al segundo ciclo de la Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía el pasado 22 de marzo de 2005, que ha

empezado a aplicarse a partir del curso 2005-2006, incluye, entre otras medidas, el anticipo de la enseñanza de lengua extranjera en Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria, además de la introducción de la segunda lengua extranjera desde el tercer ciclo de la misma y deberán tener en cuenta las recomendaciones europeas en lo que al desarrollo del currículo se refiere.

Además de fomentar el plurilingüismo mediante el plan anteriormente citado, se complementa con otros Planes y Proyectos Educativos. Si nos centramos en el Proyecto TIC observamos que se ha renovado apostando por el Plan Escuela TIC 2.0 que es una estrategia que interviene directamente en el proceso de adquisición de las competencias básicas para la mejora de la educación en Andalucía, pretendiéndose articular toda la vida del centro educativo facilitando su gestión, potenciando el desarrollo de su proyecto educativo y favoreciendo la información, la comunicación y la participación de toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que ha de estar presente de forma natural en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje para propiciar que los actuales alumnos y alumnas sean ciudadanos y ciudadanas digitalmente competentes para el siglo XXI.

En nuestro Programa de Intervención trabajamos ambos proyectos educativos, por un lado abordamos la competencia lingüística (inglés) a través de nuestros mensajes en las clases de Educación Física, y por otro las TIC, mediante el uso de diversos recursos.

En esta integración metodológica tratamos de verificar en qué grado se ha conseguido el objetivo, que plantea valorar la incidencia del programa de intervención de Educación física, sobre los progresos en el dominio del inglés y en la mejora del grado de alfabetización digital del alumnado.

Aportan información a este objetivo, los ítems siguientes del cuestionario: *II.15: Procuero esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física; II.16: La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física; II.11. Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física; III.32. Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el blog y en la página web; Ítem VI.73. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador; VI.74. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta; IV.44: Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones; VI.78. Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos; VI.76.*

Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías; VI.75. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación Física; Ítem VI.72. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física; Ítem II.12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web; Ítem V.71. Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase; III.25. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien; III.26. Pienso que se me dan bien las actividades digitales; V.70. Consulto páginas de Internet relacionadas con la salud; II.24. Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF.

También aportan informaciones las opiniones expresadas por la profesora en su Diario, así como las expuestas por el alumnado en el blog digital.

1.1.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia lingüística (inglés)

La competencia lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita, como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Escuchar, hablar y conversar supone ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto, por lo que como afirman autores como Ediger (1995) y Carrasquillo, Kucer y Abrams (2004), existe la necesidad de que el currículo de lenguas esté relacionado con los diferentes contextos y contenidos de aprendizaje en el entorno escolar, de ahí que esta enseñanza la llevemos a cabo en el área de Educación física. Una enseñanza que viene reflejada los datos de nuestro cuestionario, diario y portafolio digital.

En relación al cuestionario, al plantearles el Ítem II.15. *Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física*, comprobamos la mayoría del alumnado encuestado se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, ya que sus respuestas se centran en la zona de máximo acuerdo de la tabla, valores de “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. Vemos como para nuestra muestra, los mensajes de la profesora en inglés, no suponen un gran problema, pues se esfuerzan en comprenderlos y lo hacen.

En respuesta al Ítem II.16. *La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física*, comprobamos un mayor acuerdo en Junio, sobre todo en la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*”, en la que pasamos de un 43,5% a un 60,9%. Merece destacar el alto incremento en la opción “*totalmente de acuerdo*” del grupo de chicas que ha pasado de un 28,6% en la toma de datos de octubre, hasta un 57,1% en junio.

Si atendemos a las opiniones expresadas en el Diario de la profesora, podemos comprobar cómo va cambiando el comportamiento del alumnado a lo largo del curso, que poco a poco se va introduciendo en la utilización del bilingüismo:

Al alumnado les han resultado complejas las explicaciones en inglés de las actividades, y estaban algo distraídos.

Viernes 9 de Octubre de 2009

He apreciado cierta desmotivación a la hora de explicarles las actividades en inglés ya que les costaba trabajo entenderlas.

Martes 13 de Octubre de 2009

Nos está costando trabajo, pero con su motivación y ganas de aprender están entendiendo las instrucciones en inglés.

Martes 1 de Diciembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han comprendido los mensajes en inglés.

Martes 23 de Febrero de 2010

Van avanzando bastante en la comprensión de los mensajes en inglés, hoy no he tenido que repetir ninguna información, toda la clase los entendía y se dirigen entre ellos en este idioma. Me he sentido muy bien por ello.

Martes 13 de Abril de 2010

En esta sesión he utilizado frases más complejas en inglés para explicar la clase y lo han comprendido prácticamente todo el alumnado.

Martes 1 de Junio de 2010

Coincidimos con Romero Cerezo (1998: 236) 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 propuestas por la profesora se pretende adquirir unos conocimientos y conseguir los objetivos propuestos, así se expresa en su Diario:

Ha sido una sesión animada y motivante por la novedad del material empleado, además aprecio que no decae la motivación al dar las instrucciones en inglés ya que entienden casi todo y se lo toman como un reto personal el ir enterándose, cada vez que explico algo se “pican” (en el buen sentido de la palabra) entre ellos para ver quién dice antes lo que

significa esa palabra y tengo que advertirles que no me traduzcan simultáneamente, que simplemente comprendan lo que digo.

Viernes 11 de diciembre de 2009

El Consejo de Europa indica que el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que los alumnos alcancen progresivamente grados de competencia lingüística. Así pues, el tratamiento de la lengua extranjera en los niveles de la Educación Infantil tanto como en la de Primaria dotará al alumnado de conocimientos que tendrán continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria. La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo. Por tanto, se tendrán como referencia modelos de carácter cognitivo y sociocultural que favorezcan el aprendizaje.

1.2.- La Educación Física y el desarrollo de la competencia digital

La competencia digital incrementa las posibilidades comunicativas y de interacción y añaden un factor de inmediatez a los intercambios. Su utilización refuerza la comunicación interpersonal y al trabajo cooperativo, esto lo vemos reflejado en el ítem II.11. *Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física*, donde podemos ver como ya en octubre las respuestas se centraban en el máximo acuerdo, siendo 39,10% del total, los que eligen *“totalmente de acuerdo”* y 26,10% eligen *“bastante de acuerdo”*. Comparándolas con las respuestas de junio podemos ver que nos encontramos en la misma franja de respuestas, pero con porcentajes superiores, ahora la opción *“totalmente de acuerdo”* ha ascendido a un 56,60% del total, resaltando que un 82,6% está en algún grado de acuerdo, pasando este porcentaje en junio al 95,6%. Esta propuesta hace que los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. Este Ítem está complementado por otros que nos ayudan a comprobar el grado de motivación del alumnado respecto a las TIC, así al plantearles el Ítem III.32. *Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el blog y en la página web*, encontramos que en los totales del alumnado se pasa de un 26,10% en estar *“totalmente de acuerdo”* en octubre a un 47,8% en junio, además comprobamos un aumento muy significativo en las chicas donde en el valor *“totalmente de acuerdo”* pasa de un 0% en octubre a un 42,9% en junio por lo que comprobamos que el alumnado conforme va avanzando el curso se va sintiendo más a gusto con los que hace y dice en el blog.

En la misma línea encontramos los resultados del Ítem VI.73. *Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador*, en el que encontramos que el alumnado pasa de un 86,9% en octubre a un 91,3% en junio y con las respuestas del Ítem VI.74. *Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta*, donde los datos de la tabla referidos a la muestra de chicos nos revelan que ya partían en octubre de unos porcentajes muy altos en las opciones positivas, aún así el global de la muestra va incrementado el porcentaje al final del programa de intervención, pasando de un 47,8% en octubre a un 60,9% en junio.

Además el alumnado es consciente de la importancia de cuidar el ordenador, así en el Ítem IV.44. *Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones* donde al finalizar el curso el 91,4% está totalmente de acuerdo.

El ordenador es una potente herramienta de búsqueda de información, y eso lo vemos reflejado en el Ítem VI.78. *Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos*, donde en octubre el 30,4% del alumnado estudiado estaba “*bastante de acuerdo*” y también “*totalmente de acuerdo*”, cifra que se mantiene en junio de en la opción *bastante de acuerdo* y aumenta hasta un 39,1% en la opción “*totalmente de acuerdo*”. Es muy importante enseñar al alumnado en el día a día las posibilidades de la red en la búsqueda de información, así en el en el Diario de la profesora encontramos cómo se han ido transmitiendo esas herramientas de búsqueda de información:

Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Viernes 9 de Abril de 2010

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho por el uso de los ordenadores. Les ha gustado mucho ver el vídeo donde aparecen jugadores profesionales de baloncesto

Martes 26 de Enero de 2010

Es de gran importancia destacar que no sólo les gusta y motiva hacer actividades, sino también el alumnado le una gran importancia al aprendizaje, así el Ítem VI.76. *Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías*. observamos que aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías se constituye como una gran motivación hacia el aprendizaje para chicos y chicas. En junio, 22 de los 23 alumnos participantes en el programa así lo creían, 73,9% (17 alumnos) “*totalmente de acuerdo*” y 21,7% (5 alumnos) “*bastante de acuerdo*”; únicamente un alumno/a no encuentra esa motivación,

opta por la opción “*casi nada de acuerdo*”. Tanto los resultados de las chicas como de los chicos son significativos pasando de forma global en el valor “*totalmente de acuerdo*” de un 65,20% en octubre a un 74% al final de curso. Además si observamos los datos obtenidos en el Ítem VI.75. *Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación Física*, que con recursos impresos, encontramos que tanto chicos como chicas consideran que aprenden más con la ayuda de la página web de Educación Física, que si utilizan cualquier otro tipo de recurso impreso. Es al finalizar el curso cuando se acrecienta esa creencia, pasando del 39,1% en octubre, al 48,1% de junio de 2010.

Las opiniones expresadas por la profesora en su Diario, van en la misma línea de lo expresado por los alumnos/as, que están muy motivados y la motivación (el querer) es uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento. Por otro lado, la motivación hace que los estudiantes dediquen más tiempo a trabajar y, por tanto, con seguridad aprenderán más.

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho ya que los ordenadores les motivan mucho.

Martes 12 de Enero de 2010

La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

El alumnado no sólo está a gusto con lo que hace y dice, sino también con lo que observa, ya que en el Ítem VI.72. *Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física*, vemos que la suma de las opciones positivas de la valoración del mes de octubre era del 69,5%, frente al 81,3% de los datos de junio, por lo que el planteamiento de incentivos en la página web a través de los comportamientos colectivos ha sido positivo.

Un aspecto muy relacionado con la motivación hacia una tarea, es la creencia del alumnado sobre sus posibilidades y limitaciones. Encontramos unos Ítems que nos exponen esa creencia, de esta forma encontramos el Ítem III.25. *Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien*, donde de la información mostrada en la tabla y gráficos, podemos inferir que aquellos alumnos/as que mostraban cierto optimismo de sus posibilidades de éxito a la hora de enfrentarse ante una nueva actividad digital (tanto chicos como chicas) tras el programa de intervención se muestran más seguros de conseguir su objetivo. Por lo tanto el Programa de intervención ha

tenido una influencia positiva en la confianza del alumnado, a la hora enfrentarse a una nueva actividad digital, habiendo pasado en términos globales la opción “*totalmente de acuerdo*” del 21,7% al 47,8%. Resultados muy parecidos a este ítem, los encontramos el siguiente, el Ítem III.26. *Pienso que se me dan bien las actividades digitales*, en el que interpretamos por los datos analizados, que ha sido en el grupo de chicas, en las que el desarrollo del programa más ha influido en su percepción de que se les dan bien las actividades digitales, ya que todas terminan opinando de manera afirmativa, mientras que las respuestas de los chicos casi no varían en los dos momentos en los que han sido preguntados.

Al alumnado le gusta y motiva las actividades digitales y piensan que se les da bien. A continuación se va a analizar en qué medida realizan esas actividades, es decir, si ponen en práctica sus motivaciones y pensamientos. Encontramos varios ítems que nos ayudan a comprobar el grado de realización de las actividades, uno de ellos es el Ítem II.12. *Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web*, donde, los datos nos han mostrado, que las respuestas de la muestra encuestada se concentran en las opciones de máximo acuerdo con respecto al ítem sobre realizar las tareas digitales en la página web, estando los porcentajes de respuestas que eligen la opción de “*totalmente de acuerdo*” en torno al 50%.

La realización de estas tareas digitales viene avalada por las opiniones escritas en el Diario de la profesora, donde observamos cómo el alumnado realiza las tareas en clase y en su gran mayoría de forma autónoma:

Hoy hemos empezado la unidad didáctica de atletismo, se la he vinculado al próximo Campeonato de Europa de Atletismo que se celebrará este verano en Barcelona. Tenían ligeras ideas sobre el atletismo la mayoría adquirida por la retransmisión en TV de los JJOO. En la utilización de las TIC he comprobado como la gran mayoría del alumnado era capaz de hacer de forma autónoma las tareas.

Martes 9 de Marzo de 2010

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas el blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

Una de las tareas a realizar es la búsqueda de información como observamos en el Ítem V.70. *Consulta páginas de Internet relacionadas con la salud*, que, al analizar los datos de la tabla, comprobamos como las opciones “*positivas*” alcanzan una valoración global del 39,1% en la valoración de junio, frente al 25% de valoración que alcanzaban las mismas opciones en el mes de octubre, por lo que podemos implementar que el programa de intervención ha influido en que el alumnado consulte páginas de internet relacionadas con la

salud, de hecho a la respuesta a la pregunta del Ítem V.71. *Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase*, comprobamos como el grupo de chicos experimenta una ligera evolución positiva, desapareciendo los casos en que negaban aprender con la web y aumentando aquellos que dicen sí hacerlo. No obstante la opción *“totalmente de acuerdo”* permanece estable en los dos momentos de recogida de información. En términos generales, podemos apreciar una evolución de la muestra hacia una percepción de mayor utilidad de la web, siendo esta evolución más apreciable en el grupo de chicas.

Estos aprendizajes se ven apoyados por el manejo de las TIC por parte del alumnado, ya que en el Ítem II.24. *Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF*, podemos interpretar que el alumnado presenta cierto dominio en el uso de estas habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El programa de intervención ha tenido una influencia positiva sobre dichas habilidades, aunque cabe señalar que ya en la primera recogida de datos el alumnado se mostraba familiarizado con el uso de las TIC aún así en valores generales se ha pasado de un 30,40% en octubre a un 65,2% en junio.

Esto viene apoyado por el Diario de la profesora en las siguientes afirmaciones:

Hoy me gustaría destacar la voluntariedad de J.R. para ayudar a los compañeros/as en el uso del ordenador, ya que algunos alumnos/as no tenían ordenador en casa y no eran expertos en su manejo. Me ha gustado mucho que se ayuden.

Martes 12 de Enero de 2010

La mayoría es capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma.

Martes 19 de Enero de 2010

Ha habido bastante compañerismo entre el alumnado, se han ayudado mutuamente compartiendo conocimientos de las TIC.

Viernes 29 de Enero de 2010

Hay más dominio en el control del ordenador, la mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma. Continuaremos trabajando de esta manera, ya que compruebo como avanzan y se motivan cada día más.

Martes 16 de Febrero de 2010

Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos/as que hay que ayudarles. Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

Un aspecto primordial en la educación es el valor del esfuerzo. Actualmente se oye mucho hablar del esfuerzo, de la necesidad de esforzarse para conseguir algo en la vida. Sin embargo, la sociedad del bienestar y el consumo nos está vendiendo la idea contraria a la necesidad de esfuerzo. Parece que la comodidad y la “buena vida” se pueden alcanzar sin trabajo. Esta idea supone un coste que afecta de forma especial a los niños y jóvenes. Tienen que ser conscientes de que el esfuerzo es primordial para el aprendizaje: *"Sin esfuerzo no hay aprendizaje, pero el esfuerzo no es gratuito"*, dice César Coll. *"El esfuerzo no es una condición sino el resultado de un proceso en el que interviene la motivación del alumno. Se esforzará si piensa que vale la pena, por tanto, es un problema que se traslada a los profesores y al sistema educativo"*.

Feuerstein, tiene como lema de su filosofía de enseñanza, la frase “*no me aceptes como soy*”. Supone que la educación debe ayudar a superar nuestras limitaciones que puede mejorar nuestra capacidad intelectual y de aprendizaje, y que eso solo se consigue a través de la motivación, el esfuerzo y la autodisciplina.

En el Ítem II.23. *Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF*, comprobamos que en octubre de 2009, el alumnado ya se mostraba interesado en querer alcanzar los puntos de la página web. De esta manera, vemos como los chicos marcan la opción “*bastante y totalmente de acuerdo*” en un 44%, mientras las chicas lo hacen en un 57% en la opción “*bastante de acuerdo*” y un 27% en la opción “*totalmente de acuerdo*”. En términos generales podemos interpretar que en el caso de las chicas el programa de intervención ha tenido un efecto positivo hacia la motivación por conseguir el mayor número de puntos, y que en el caso de los chicos ha sido irrelevante ya que los datos nos indican que el cambio no ha sido sustancial e incluso ha disminuido la motivación por esforzarse para conseguir los puntos, por lo que una tarea urgente para hacer de los niños personas que sepan afrontar las dificultades, consiste en enseñarles el valor del esfuerzo y la necesidad de una fuerza de voluntad fuerte.

Al plantearles el Ítem VI.77. *Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo*, observamos que de manera ligeramente mayoritaria opina que le distrae (55,9% en octubre y el 60,8% en junio), por lo que no determinan de manera clara si el hecho de trabajar en el ordenador provoca distracción y pérdida de tiempo. En el artículo de Fernández Aedo (2008) y cols. *“Un Modelo de Auto-aprendizaje con Integración de las Tic y los Métodos*

de *Gestión del Conocimiento*”, concluyen que con respecto al uso de la Educación a Distancia e Internet, rompe los límites de la clase tradicional, revaloriza en gran medida el texto escrito y la destreza mental y operativa en los procedimientos de tratamiento de la información, convierte a los usuarios en creadores y consumidores de información, desarrolla actividades colaborativas de enseñanza-aprendizaje. Lo cual supone un esfuerzo por parte del educando, y puede ser motivo por el que, al igual que en nuestra muestra, el interés y esfuerzo haya caído un poco con respecto al pre y post cuestionario, aún así, encontramos algunas opiniones en el Blog que nos muestran la necesidad de esforzarse:

Que si te esfuerzas por algo seguro que lo consigues pero si no le echas esfuerzo nunca lo conseguirás.

Os (616-617) VES-UD10

Creo que cuando practiques en algún deporte tienes que esforzarte y no tomártelo en broma.

Ja (619-620) VES-UD10

Yo creo que quiere decir que tenemos que practicarlo antes de jugar y esforzarnos por aprenderlo.

Ra (636-637) VES-UD10

Yo creo que hay que estar muy fuerte, trabajar mucho.

An (721) VCO-UD11

Yo creo que tienen que hacer mucho ejercicio todo el año y tienen que esforzarse mucho en todo y cuando vayan a salir tienen que prepararse muy bien.

Os (730.732) VCO-UD11

Yo creo que hace falta flexibilidad, trabajo con mucho esfuerzo.

Adri (753) CFL-UD11

He visto el vídeo y creo que para hacer ese trabajo se necesita un gran equipo que sea trabajador y que sepa hacerlo bien y con ganas.

Ma Flo (741-742) TEQ-UD11

En el Diario de la profesora, observamos cómo se incide al alumnado de la necesidad de esforzarse, en este caso sobre la redacción y la ortografía en las opiniones del blog:

Después de leer las respuestas que el alumnado ha expresado en el blog, me siento bien, creo que se van consiguiendo los objetivos que se habían planteado a primeros de curso. A la vuelta de vacaciones de Semana Santa reflexionaremos de manera conjunta para que traten de mejorar su vocabulario y enriquecer sus aportaciones en el blog, indicándoles que todos tienen acceso a su lectura, por lo que hay que esforzarse en ofrecer buenas informaciones.

Viernes 26 de Marzo de 2010

Hemos hablado de sus opiniones en el blog, insistiendo en que escriban lo mejor posible poniendo interés en sus reflexiones. Hay un buen dominio en

el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos que hay que ayudarles. Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Martes 6 de Abril de 2010

Resumiendo diremos que:

- La mayoría del alumnado se esfuerza cada vez más por comprender los mensajes en inglés en las clases de EF.
- En el Diario de la profesora se observa cómo van mejorando los conocimientos de inglés por parte del alumnado.
- El alumnado de manera mayoritaria ha tenido una evolución positiva respecto al gusto por realizar actividades de EF en el ordenador.
- El alumnado va manifestando de manera positiva y progresiva que le gusta y se siente a gusto expresándose en un blog en su clase de Educación Física. Esta propuesta hace que los estudiantes estén permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo.
- Ha aumentado considerablemente la importancia que le da el alumnado al aprendizaje de tareas digitales.
- En el Diario de la profesora se observa cómo la mayoría del alumnado realiza las tareas digitales propuestas, aumentando su autonomía en la ejecución de las mismas.
- Atendiendo a las opiniones del Blog observamos que el alumnado le da un gran valor al esfuerzo como forma de conseguir los objetivos propuestos.
- El alumnado y la profesora coinciden en considerar que se aprende más buscando información y utilizando la página web de Educación Física, que con recursos impresos (libros...).
- Todo el alumnado es consciente de la importancia de cuidar el ordenador para que esté en buenas condiciones.
- El alumnado también expresa en el blog digital opiniones que van en la línea de que el programa de intervención ha sido eficaz en la mejora de las habilidades digitales.

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3:
Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.**

El hombre en todo momento es responsable. Su éxito no está con las estrellas, está dentro de sí mismo. Debe llevar la lucha de la autocorrección y la disciplina. Debe luchar contra la mediocridad como un pecado y vivir con la aspiración al más alto ideal de la vida.”
F. CURTIS WILLIAMS, 2005.

La responsabilidad es la conciencia acerca de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos y dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás. En el campo del estudio o del trabajo, por ejemplo, el que es responsable lleva a cabo sus tareas con diligencia, seriedad y prudencia porque sabe que las cosas deben hacerse bien desde el principio hasta el final y que solo así se saca verdadera enseñanza y provecho de ellas. Un trabajo bien hecho y entregado a tiempo es sinónimo de responsabilidad. La responsabilidad garantiza el cumplimiento de los compromisos adquiridos y genera confianza y tranquilidad entre las personas (Curtis Williams, 2005).

Responsable es aquel que conscientemente es la causa directa o indirecta de un hecho y que, por lo tanto, es imputable por las consecuencias de ese hecho (es decir, una humanos libres). En la tradición kantiana, la responsabilidad es la virtud individual de concebir libre y conscientemente las máximas universalizables de nuestra conducta. Para Hans Jonas (1984), en cambio, la responsabilidad es una virtud social que se configura bajo la forma de un imperativo que, siguiendo formalmente al imperativo categórico kantiano, ordena: “obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra”. Dicho imperativo se conoce como el *"principio de responsabilidad"*.

La responsabilidad es un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, siempre en el plano de lo moral. Una vez que pasa al plano ético (puesta en práctica), persisten estas cuatro ideas para establecer la magnitud de dichas acciones y afrontarlas de la manera más prepositiva e integral, siempre en pro del mejoramiento laboral, social, cultural y natural.

Aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo, los ítems del cuestionario: *II.4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista; II.12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web; II.5. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase; II.7. Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico, II.8. Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es; II.3. Suelo realizar las tareas que me encomiendan; II.9: Intento hacer las cosas cada vez mejor; II.1. Colaboro en la recogida del material; II.2. Llevo mi carpeta de Educación Física al día; II.11. Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física; II.14. Acepto el equipo que me toca o me asignan.* De la misma manera, aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo las opiniones expresadas por la investigadora en su Diario y las opiniones expresadas por el alumnado en las diferentes propuestas del blog digital.

3.1.- Responsabilidad en las tareas del centro escolar

Al plantearles al alumnado la afirmación del ítem *II.4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista*, comprobamos como hay un ligero avance en las respuestas del mes de junio, así en las opciones “positivas” se alcanzaba un valor en octubre del 78,2% y en junio un 82,6%, estos datos nos lleva a interpretar que en ninguno de los grupos encuestados podemos destacar grandes cambios de comportamiento en relación a la realización de actividades y trabajos mandados por la profesora, aunque en el grupo de los chicos se aprecia una ligera mejoría en esta línea.

Lo mismo ocurre al plantearles en el ítem *II.12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web*, hay un ligero aumento, en el que sube ligeramente el porcentaje de las opciones “positivas”, sobre todo en la opción “bastante de acuerdo” y algo más en las chicas que en los chicos. Esta información se complementa con la obtenida en el ítem 10: *Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello*, encontrando que en las opciones “positivas” el alumnado las elige en un 86,9%.

La profesora corrobora las respuestas del alumnado, considerando que el grupo de 5º, es bastante responsable en el cumplimiento de sus tareas de clase y en las propuestas que la profesora les realiza.

La mayoría del grupo se ha mostrado responsable prestando atención en hacer la tarea correctamente, sobre todo en escribir exactamente las pulsaciones que han tenido.

Martes 13 de Octubre de 2010

La mayoría del grupo se ha mostrado responsable en ejecución de las tareas, aunque siempre hay algunas excepciones, que hay que corregir.

Viernes 23 de Octubre de 2010

De manera mayoritaria el grupo es bastante cumplidor en las tareas de la clase, la verdad es que este grupo desde hace tiempo es bastante responsable a la hora de realizar sus trabajos, aunque siempre hay alguna excepción.

Martes 9 de Marzo de 2010

La realización de las tareas encomendadas, hará que el alumnado mejore su nivel educativo, “*siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado*” (Seirul. lo Vargas, 1999: 63).

Encontramos un cambio significativo a lo largo de la aplicación del Programa de Intervención respecto a la mejora de la capacidad de atención del alumnado hacia las explicaciones y tareas realizadas en clase, así en respuesta al Ítem II.5. *Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase*, a nivel de los datos globales del grupo clase, existen diferencias significativas para este ítem en octubre y en junio en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,015, pasando las opciones “*positivas*” de un 78,2% en octubre a un 82,6% en junio, siendo el cambio más acusado en la opción “*totalmente de acuerdo*” en la que se pasa de un 21,7% en octubre a un 52,2% en junio. De la misma manera al ser interrogados en el Ítem II.7. *Cuando el profesor/a me orienta sobre algo que hago mal, rectifico*, en relación a las diferencias temporales observamos que de octubre a junio ha aumentado el valor “*totalmente de acuerdo*” pasando de un (60,9%) a un 71,2% y desapareciendo las opciones “*nada y casi nada de acuerdo*”. Las chicas presentan un aumento considerablemente superior a los chicos, evidenciándose en las pruebas de Chi-cuadrado, en las que aparecen diferencias significativas por género en la valoración de junio, con un valor de 0,039.

Este cambio se puede apreciar en las opiniones expresadas por la profesora, en su Diario de clase, en el que se muestra que el alumnado tiene buena predisposición para valorar las orientaciones de la profesora, siendo ésta predisposición mayor en junio que en octubre.

Aún no se consigue que todo el alumnado esté atento en las explicaciones en inglés, y de esta manera es difícil que con poca atención puedan comprender los mensajes y las informaciones.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

De manera mayoritaria han mejorado su atención y esto es porque comprenden bastante bien las informaciones en inglés, posiblemente su falta de atención en los primeros días de curso era porque no entendían bien el mensaje.

Martes 16 de Febrero de 2010

La sesión ha sido muy motivante por el contenido a trabajar. Las niñas parecían menos receptivas que los niños pero al finalizar la sesión se les veía más motivadas.

Martes 16 de Febrero de 2010

El alumnado responde al Ítem II.8. *Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es*, de forma ampliamente mayoritaria de manera afirmativa. Destacando las diferencias en la opción “*totalmente de acuerdo*” que ha pasado en el mes de octubre (30,4%) al mes de junio (52,2%). Este cambio se aprecia de manera más clara al sumar los valores de las opciones “*positivas*”, aumentando de un 86,9% en octubre a un 91,3% en junio. La profesora expresa en su Diario opiniones, que van en la línea de interpretar que la motivación aumenta cuando se resuelven las dudas que el alumnado pudiese tener a lo largo de las exposiciones o en la realización de sus tareas.

Han estado implicados y motivados, se ve que poco a poco les va interesando que las actividades que realizamos, que se resuelvan sus dudas, que se les facilite la información verbal en inglés, aunque aún queda mucho camino por recorrer.

Viernes 23 de Octubre de 2009

Hoy han estado muy metidos en la tarea. Llamándoles la atención este tema de las cualidades coordinativas, toda vez que ellos siempre han tenido la creencia de que la coordinación era una sola cualidad, y al ver que se manifiesta de diferente forma y que se implican diferentes estructuras orgánicas, les ha parecido muy interesante. Han preguntando muchas cosas y se han interesado de manera muy activa.

Martes 10 de Noviembre de 2009

3.2.- Responsabilidad en la vida cotidiana

La escuela es un agente socializador y reproductor de valores presentes en las sociedades, y que debe destinar un espacio para la educación en valores. Hay que considerar también el hecho de la gran responsabilidad de la escuela como formadora, tanto en la transmisión de conocimientos, como de valores morales de las generaciones en formación. Esto implica la necesidad de contrastar continuamente, con el entorno, donde se halla inserto el proceso educativo.

En definitiva, se trata de que los valores y actitudes aprendidos y practicados en la escuela, puedan ser extrapolados y trasvasados a los

comportamientos cotidianos del alumnado, en su familia, con sus amistades, en definitiva en su vida diaria.

Cuando se les plantea al alumnado la afirmación expresada en el Ítem II.3. *Suelo realizar las tareas que me encomiendan*, encontramos diferencias importantes a lo largo del curso, así se pasa en la suma de las opciones “positivas” en el mes de octubre de un 73,9% a un 95,6% en el mes de junio. Pero además de la realización de las tareas encomendadas, también es necesario hacerlas bien, así en la propuesta que se realiza al alumnado en el Ítem II.9: *Intento hacer las cosas cada vez mejor*, se ratifica esta sensible mejoraría, pasando de un 91,2% en octubre, a un 95,7% en junio, siendo más ostensible la mejora en el grupo de chicas.

Toma de conciencia de la importancia de buenos hábitos alimenticios, del uso de ropa adecuada o de la higiene personal para la salud.
Martes 13 de Octubre de 2010

Valorar la importancia del reciclaje para el medio ambiente.
Martes 1 de Diciembre de 2010

También podemos comprobar como el alumnado comienza a cambiar sus hábitos en la vida cotidiana, intentando mejorar su relación con el propio entorno. Así, en lo referido al reciclaje encontramos opiniones interesantes.

Me he dado cuenta de que con cosas que tiramos a la basura podemos volver a utilizarlas y que hay que cuidar el medio ambiente.
Ja (906-907) RCO-UD12

En este tema me he dado cuenta de que hay que reciclar y cuidar el medio ambiente.
Adri (915-916) UD12-UD12

He llegado a la conclusión de que si reciclas material habrá de todo para todos.
Os (920) RCO-UD12

En este tema me he dado cuenta de que es muy bueno el reciclaje porque podemos salvarnos nosotros mismos y a los demás.
San (925-926) RCO-UD12

Estamos en el convencimiento de que valores, se definen como la cualidad por la que una persona, un objeto o hecho, despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Es decir, un valor nos indica la importancia, significación o eficacia de algo. Cabe mencionar que las personas somos capaces de desarrollar valores individuales que nos proporcionaran una cierta identidad ante la sociedad.

3.3.- Responsabilidad en las clases de Educación Física

El tipo de responsabilidad que en estas clases de Educación Física se persigue concuerda, además de con el hecho de saber emplear la libertad, con dos deberes fundamentales: con el deber de cuidar (velar por alguien o cuidar de algo), y con el deber de dejarse cuidar. Se apuesta, en consecuencia, por aquello que Kung (2000: 75) denomina la “*doble dimensión de la responsabilidad*”, donde lo notorio es un acto de cuidar recíproco y relacional, que en el aula se planteará desde un esquema donde la figura del responsable cuida pero, a la vez, debe ser cuidada.

Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivador que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, éstos valoran mejor las clases de Educación Física (Duda, 2001; Roberts, 2001; Jiménez, 2004; Cervelló y cols., 2004). En este sentido, existe un cuerpo de conocimiento que argumenta que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000).

Una de las responsabilidades diarias en la clase de Educación Física es preparar, colocar y guardar el material. Así, al plantearle al alumnado la afirmación del Ítem II.1. *Colaboro en la recogida del material*, encontramos que en la opción “*totalmente de acuerdo*” se ha pasado de un 13% en octubre a un 26.1% en junio, siendo mayor la diferencia en el grupo de chicos que de chicas.

Otra de las responsabilidades que asume el alumnado es la expresada en la respuesta al Ítem II.2. *Llevo mi carpeta de Educación Física al día*, en la que encontramos una mejora sustancial, pasando en octubre en las opciones “*positivas*” de un 65,1% a un 86,9% en el mes de junio. De la misma manera y tendiendo a los recursos didácticos empleados en la clase, además del cuaderno deben de complementar con sus opiniones las propuestas expresadas en el blog de clase. Así, en el Ítem II.11. *Me gusta la idea de expresarnos en un blog en nuestra clase de Educación Física*, encontramos que tanto para el grupo de chicos como de chicas, se mejora la opinión frente al gusto hacia el uso del blog conforme pasa el tiempo, de octubre a junio, sobre todo en el grupo de chicas, pasando de más del 40% en octubre, a más del 70% de las respuestas en junio, lo que nos hace pensar que ambos grupos, conforme usan el blog tienen una opinión más positiva de su uso.

Las opiniones de la profesora expresadas en su Diario, corroboran las afirmaciones del alumnado, mostrando su conformidad con el cumplimiento responsable de las tareas que se le proponen desde la asignatura de Educación Física. El cuaderno de educación Física ha sido uno de los recursos que hemos utilizado a lo largo del Programa de Intervención, para posteriormente ser complementado con las respuestas expresadas en el blog digital.

Hemos establecido como criterios para la inclusión de los conceptos tratados en clase en su "cuaderno de EF."

Unidad Didáctica 1- Septiembre-Octubre 2009

Continuaremos trabajando de esta manera, ya que compruebo como avanzan y se motivan cada día más.

Martes 16 de Febrero de 2010

Estamos convencidos de que si el alumnado está motivado con las tareas que realizan y muestran interés por la actividad, experimentan sensaciones de competencia y control. Para Diegelidis, Papaionnou, Laparidis y Christodoulidis (2003), el aumento de la motivación pasa por la creación de un clima social de clase donde los alumnos dirijan sus esfuerzos a la propia mejora.

Después de leer las respuestas que el alumnado ha expresado en el blog, me siento bien, creo que se van consiguiendo los objetivos que se habían planteado a primeros de curso. A la vuelta de vacaciones de Semana Santa reflexionaremos de manera conjunta para que traten de mejorar su vocabulario y enriquecer sus aportaciones en el blog, indicándoles que todos tienen acceso a su lectura, por lo que hay que esforzarse en ofrecer buenas informaciones.

Viernes 26 de Marzo de 2010

Ceder decisiones al alumnado, implica un clima de libertad y flexibilidad dentro del aula que en ocasiones es percibido como amenazante por los educadores y solamente conciben este clima a partir del control que los alumnos son capaces de ejercer sobre sí mismos.

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas el blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

Ha sido una sesión muy interesante ya que hemos analizado los vídeos y comentarios del blog. Se ha visto al alumnado muy receptivo y reflexivo, y sobre todo han sido críticos con sus actuaciones, han valorado muy bien las de los compañeros/as y algunos de ellos han sido muy autocríticos con su trabajo. Creo que merece la pena realizar estas sesiones de autoevaluación por la carga actitudinal que genera.

Martes 8 de Junio de 2010

En la segunda sesión de autoevaluación de su producciones en el portafolios incorporadas en el blog, les resultaba muy curioso el volver a ver sus propias opiniones y las de los compañeros/as, y se mostraban críticos, pero

a la vez satisfechos de sus producciones. Hoy ha sido uno de esos días por las que una se hace profesora y entrega lo mejor a los demás, sobre todo por lo que se recibe.

Martes 15 de Junio de 2010

Para comprobar su responsabilidad ante los compañeros/as, les planteamos el Ítem II.14. *Acepto el equipo que me toca o me asignan*, encontrando que en el grupo de chicos la mayor concentración de respuestas tanto en octubre como en Junio, se encuentran en las opciones de máximo acuerdo “*algo de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, con un 31,3%, 18,8% y 37,5% respectivamente, y en junio se mantiene el porcentaje de “*totalmente de acuerdo*” pero el resto de respuestas se concentran en las opciones centrales de la tabla. En el grupo de las chicas, en octubre, el mayor porcentaje de respuestas se concentra de manera destacada en la opción “*bastante de acuerdo*”, sin embargo en Junio se reparten entre ésta misma y “*totalmente de acuerdo*”, con un 42,9% cada una. Las chicas aceptan mejor que los chicos el grupo que se le asigna.

En el Diario de la Profesora, también se observa la evolución del alumnado respecto a su participación en los grupos de práctica, comprobándose como a lo largo del curso, la convivencia se mejora de manera ostensible.

Algunos alumnos no querían ponerse con quienes les había tocado de pareja, por lo que tuve que intervenir para equilibrar de nuevo la situación.

Martes 3 de Noviembre de 2009

Poco a poco las relaciones comienzan a estrecharse y a valorar las actuaciones de los compañeros/as y a formar parejas y grupos de manera aleatoria, sin tener que ponerse con sus amigos o amigas.

Martes 24 de Noviembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Coincidimos con la opinión de Lewis (2001), cuando expone que, “*para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes*”. Las estrategias de responsabilidad personal animan al alumno a mostrar más responsabilidad en las tareas recomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través

de la elección de actividades que les interesan y mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson y Sharpe, 2005).

El alumnado también expresa en el blog digital opiniones, que nos inducen a interpretar que el valor responsabilidad comienza a ir calando poco a poco en la conciencia moral del alumnado.

Me he dado cuenta de que en cualquier deporte tienes que jugar en equipo con quien te toque, porque no siempre gana el más fuerte.

Al (1114-1115) COM-UD12

Hay que jugar en equipo con todos los compañeros, sea quien sea.

Ja (1068-1069) COM-UD12

Creo que en este tema he aprendido a jugar en equipo y a que no me importe con quien me ha tocado en el grupo.

Ju Mi (1133) COM-UD12

Yo creo que tenemos que jugar con todos y si uno es más débil puede ser mejor que tu.

An (1095-1096) COM-UD12

La responsabilidad se construye individualmente en un proceso de interacción social donde el profesorado asume un rol orientador en dicho proceso, en la medida que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje potenciadoras del desarrollo, que posibiliten al alumnado asumir una posición activa y comprometida en el proceso de construcción de su responsabilidad y le llevan a extrapolar estos comportamientos positivos a su vida cotidiana.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El alumnado manifiesta de forma altamente mayoritaria que realiza las tareas que le proponen sus profesores/as, cumplimentándolas en los días que están previstos para ello. La profesora corrobora las respuestas del alumnado, considerando que el grupo de 5º, es bastante responsable en el cumplimiento de sus tareas de clase y en las propuestas que su profesorado les realiza.
- Encontramos un cambio significativo a lo largo de la aplicación del Programa de Intervención respecto a la mejora de la capacidad de atención del alumnado hacia las explicaciones y tareas realizadas en clase.
- Se aprecia un cambio en el alumnado, cuando considera que rectifica al realizar alguna conducta inadecuada, al ser orientado por sus profesores. Las chicas presentan un aumento considerablemente superior a los chicos en este comportamiento. Este cambio se puede comprobar en las opiniones expresadas por la profesora, en su Diario de clase, en el que se muestra que el alumnado tiene buena predisposición para valorar las orientaciones de la profesora.
- El alumnado y la profesora coinciden en que la motivación aumenta cuando se resuelven las dudas que el alumnado pudiese tener a lo largo de las exposiciones y en la realización de sus tareas.
- En su vida cotidiana el alumnado afirma que suele realizar las tareas que se le encomiendan, encontramos diferencias importantes a lo largo del curso, así se pasa en la suma de las opciones "*positivas*" en el mes de octubre de un 73,9% a un 95,6% en el mes de junio.
- Comprobamos como el alumnado *intenta hacer las cosas cada vez mejor*. Se ratifica esta mejoraría, pasando de un 91,2% en octubre, a un 95,7% en junio, los que afirman estar de acuerdo, siendo más ostensible la mejora en el grupo de chicas.
- La profesora y el alumnado coinciden en afirmar que el alumnado de manera mayoritaria colabora en preparar, colocar y guardar el material utilizado en la clase de Educación Física.
- El alumnado y la profesora coinciden en que cumplen con las tareas propuestas en clase de Educación Física, sobre todo el llevar la carpeta de Educación Física al día, y en cumplimentar el blog digital en los plazos establecidos.
- Ceder decisiones al alumnado, implica un clima de libertad y flexibilidad dentro del aula que en ocasiones es percibido como amenazante por los educadores y solamente conciben este clima a partir del control que los alumnos son capaces de ejercer sobre sí mismos.
- La Profesora, manifiesta que ha observado una evolución del alumnado respecto a su participación en los grupos de práctica, comprobándose como a lo largo del curso, la convivencia se mejora de manera ostensible, coincidiendo de manera clara con la opinión expresada por el alumnado en el cuestionario y en el blog digital.

**4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4:
Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la
amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al
alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.**

El amigo que está en silencio con nosotros, en un momento de angustia o incertidumbre, que puede compartir nuestro pesar y desconsuelo. . . Y enfrentar con nosotros la realidad de nuestra impotencia, ése es el amigo que realmente nos quiere.
HENRI NOUWEN, 1990.

La amistad es una relación afectiva entre dos personas. La amistad es una de las relaciones interpersonales más comunes que la mayoría de los seres humanos tienen a lo largo de su vida. Amistad es un sentimiento convenido con otra persona, donde se busca confianza, consuelo, amor y respeto. No somos humanos sin los otros. No nos formamos como sujetos sin el reconocimiento de los otros. De allí la importancia del vínculo y del diálogo como posibilidad de estrechar lazos, de construir la propia identidad y de vivir en comunidad.

Vivir en la escuela con valores, debe ser nuestro objetivo. Una persona es más *humana* cuando puede reconocer que es un ser capaz de lograr que los demás lo acepten, lo respeten y puede convivir.

Uno de los valores destacados y de las actitudes más deseadas en las relaciones humanas, es el *compañerismo* el cual incluye el amor, el respeto y la comunicación entre dos o más personas. Y es en la escuela donde este compañerismo debe fomentarse, ya que como afirma Sacristán (1987: 76) *“la fuerza del ejemplo, de las mil y una situaciones que se presentarán en las largas horas de convivencia escolar, y que el profesor “resuelva” por la vía de los valores sociales, constituirán indudablemente el mejor procedimiento didáctico”*.

Para Gutiérrez Sanmartín (1995), *el compañerismo* tiene como finalidad ayudar y mejorar el bienestar personal de todos. Evoluciona en las diferentes etapas junto con otros factores madurativos. Mientras que en las primeras edades escolares se da una similar importancia a los valores de consecución

de metas que al compañerismo, después se desarrollará entre los escolares esa mayor relación grupal.

Aportan información a este objetivo, los ítems siguientes del cuestionario: *II.22. Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida; III.35. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as; III.36. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos; III.37. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as; III.40. Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos den bien las actividades; III.41. Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.; III.42. Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as.*

También aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo, las reflexiones de la profesora en su Diario, así como las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital.

1.1.- La amistad y el compañerismo como forma de comunicación con los demás en las clases de Educación Física.

La interacción con los compañeros y compañeras del colegio fundamentan en los niños y niñas el valor de contar con otros y ver que se pueden compartir actividades similares, gustos parecidos, así como crear nuevas posibilidades para el encuentro y la interacción. La idea es que las amistades cumplan un papel socializante, además de ayudar a incorporar otros valores necesarios para las relaciones interpersonales y sociales; cooperación, solidaridad, respeto, tolerancia, responsabilidad, cuidado...encuentran en la amistad un buen medio de hacerse efectivos o ser puestos en práctica al relacionarse con los semejantes. Al plantearles el Ítem *II.22. Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida*, observamos cómo ha existido cierto cambio de actitud tras llevar a cabo el Programa de Intervención, habiendo disminuido en este caso la predisposición a la realización de actividades físicas en el medio natural de forma compartida. Asimismo, debido a los resultados obtenidos podemos concluir que el alumnado se decanta por realizar actividades físicas en el medio natural de manera compartida ya que las opciones “*nada, casi nada y poco de acuerdo*” en la segunda toma de datos no han sido seleccionadas.

Estos datos nos vienen complementados por anotaciones en el Diario de la profesora, donde observamos que han trabajado en grupos compartiendo tareas:

Los grupos han funcionado muy bien, sin problemas entre ellos, dándose cuenta de lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos como por ejemplo, pequeñas carreras.
Viernes 20 de Noviembre de 2009

Ha habido bastante compañerismo entre el alumnado, se han ayudado mutuamente compartiendo conocimientos de las TIC.
Viernes 29 de Enero de 2010

Además, si tenemos en cuenta las opiniones del Portafolios Digital observamos que el alumnado considera que el compañerismo y la colaboración son los elementos que definen lo que son los deportes de equipo.

Creo que si todos jugamos juntos conseguiremos un objetivo.
Ja (214) ADE-UD6

Creo que un deporte de equipo es trabajar en equipo y no ser egoísta y hay que pasar la pelota a todos.
Ma (218-219) ADE-UD6

Un deporte en equipo es que ganaremos pero en equipo siempre.
Ta (224) ADE-UD6

Creemos importante destacar el estudio de Fraile y de Diego (2006), en dicho trabajo se recoge cómo los escolares españoles opinan que los niños/as que hacen deporte tienden a relacionarse mejor con los demás, ya que aprenden a convivir juntos con otros, “los escolares que participan en los deportes de equipo tienen mayor relación entre ellos que los que realizan deportes individuales, en donde compiten solos. Por lo tanto, consideramos más educativos los deportes de grupo, que los individuales”. El alumnado es consciente de la importancia que tiene la participación en grupo, como suma de esfuerzos y voluntades, así lo expresa en el blog.

Un deporte de equipo es el juego donde tienen que colaborar todos los jugadores de un mismo equipo.
Al (238-239) ADE-UD6

Creo que es que hay que jugar con los compañeros es decir que hay que pasarles, para que se pueda jugar bien.
Adri (252-253) ADE-UD6

Jugar juntos, cooperar, compartir, disfrutar con los compañeros/as son las opiniones que adornan el concepto de deportes de equipo para el alumnado.

Otro aspecto muy importante del compañerismo y el trabajo en grupo es el sentirse querido y valorado por los compañeros y compañeras de clase, evitando así sentimientos de exclusión, haciendo referencia a esto encontramos el Ítem III.35. *Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as*, donde el alumnado tiene clara su elección y en ambos periodos escogen la opción “totalmente de acuerdo” y la opción “bastante de acuerdo” de forma mayoritaria, suponiendo tanto en octubre como en junio más del 50% de las respuestas, alcanzando un 78,3% en junio. Además el Ítem III.36. *Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos*, donde se reduce significativamente el alumnado que se siente totalmente rechazado, estar “nada de acuerdo”, a la hora de formarse equipos en junio (8,70%) con respecto a octubre (30,40%) y el Ítem III.41. *Me siento valorado por mis compañeros/as en EF*, en el que si analizamos la tabla y gráficos de este ítem comprobamos que una vez realizado el Programa de intervención, tanto chicas como chicos obtienen mejores resultados que antes de realizar dicho Programa, ya que los porcentajes de “bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo” son los más destacados, por tanto la mayoría se siente más valorado por sus compañeros/as en Educación Física. Al inicio del Programa algunos alumnos y alumnas se sentían poco o nada valorados por el resto de sus compañeros/as, con porcentajes que encontramos entre el 4% y el 14%, posteriormente estos porcentajes han bajado al 0% y han aumentado el número de alumnos/as que se siente más valorado por sus compañeros/as en Educación Física.

Estos datos vienen apoyados por las anotaciones hechas en el Diario de la profesora, donde se aprecia una evolución en el compañerismo entre compañeros y compañeras, corroborando que las habilidades sociales se han de enseñar directa y sistemáticamente, lo que implica incluirlas en el currículum escolar ordinario, diseñando actividades didácticas a realizar para la consecución de los objetivos propuestos. Al alumnado le gusta el poder ayudar a otros en su aprendizaje.

Al hacer parejas y grupos de 5, algunos alumnos/as han quedado excluidos, teniendo yo que intervenir, para rehacer los grupos y que todos y todas estén organizados y sin ser rechazados.

Viernes 23 de Octubre de 2009

No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartido material con el alumnado que se le había olvidado.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Por último debemos tener en cuenta nuestra tercera herramienta de producción de la información, el Portafolios Digital, donde el alumnado entiende que el menosprecio es la antítesis del respeto, y éste debe ser entendido como un valor global de la persona, sin actitudes de menosprecio por ninguna capacidad, cualidad o habilidad diferente.

Significa que no menospreciemos a la gente porque sea más baja, alta, delgada... porque todos somos iguales.

Ro (231-232) CVR-UD6

Significa que si otro jugador del equipo o del contrario es más bajo o más lento o más rápido se tratan todos por igual.

Al (236-237) CVR-UD6

Yo creo que por que sea más pequeño no tienes que ser discriminado por otro. Yo soy pequeño pero yo creo que da igual pero tampoco hay que discriminar.

Ju Ra (243-245) CVR-UD6

Yo creo que significa que no hay que despreciar a un amigo por su apariencia.

Adri (252) CVR-UD6

El compañerismo implica valorar y respetar a los demás. Exige un trato amable y permite la aceptación de las limitaciones ajenas y el reconocimiento de las virtudes de los demás. El respeto a las personas es una aceptación y valoración positiva del otro por ser persona. Lleva consigo una aceptación incondicional de la persona tal y como es. Es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una comprensión de sus defectos. En el ítem IV.59. *Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as* se observa cómo los datos que nos dan las respuestas del alumnado encuestado, tal y como podemos observar, están en la opción del máximo acuerdo respecto al ítem. De hecho, tanto chicos como chicas, tanto en el cuestionario pasado en octubre como en el de junio, eligen la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*” con mayor frecuencia, en concreto, los chicos en octubre con un porcentaje de 68,8%, el mismo grupo en junio con un 43,8% y en el grupo femenino ocurre con un 57,1% y 85,7% respectivamente.

Al analizar los datos del Diario de la profesora observamos que cuando tratamos de realizar actividades en subgrupos, comprobamos como en algún momento hay parte del alumnado que prefieren el juego individual, lo que demuestra que los alumnos y alumnas aún no han madurado mucho como grupo, en ocasiones es difícil que cambien su sistema por el de compartir material o espacio de juego:

Algunos alumnos no querían ponerse con quienes les había tocado de pareja, por lo que tuve que intervenir para equilibrar de nuevo la situación.

Martes 3 de Noviembre de 2009

Ha habido mucha interacción entre el alumnado ya que se mostraban entre ellos/as lo que eran capaz de hacer. Además mientras bailaban se juntaban en pequeños grupos interaccionando entre ellos/as.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Coincidimos con Torres Campos (2008), cuando plantea que 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. Progresivamente la profesora, comprueba estos cambios en las conductas el alumnado:

Poco a poco las relaciones comienzan a estrecharse y a valorar las actuaciones de los compañeros/as y a formar parejas y grupos de manera aleatoria, sin tener que ponerse con sus amigos o amigas.

Martes 24 de Noviembre de 2009

Han estado implicados en la actividad jugando la mayoría de forma cooperativa, además han entendido las instrucciones en inglés.

Viernes 22 de Enero de 2010

Me ha sorprendido que un grupo en el que he puesto a un niño que siempre era rechazado y nadie lo quería en el grupo, lo han aceptado sin decir nada ni poner malas caras.

Viernes 19 de Marzo de 2010

Estos cambios de conducta viene apoyados por las opiniones expresadas en el Portafolios Digital, donde el alumnado considera que es esencial que en las actividades de tipo expresivo, los grupos funcionen como auténticos equipos de trabajo, donde se compartan las tareas y la responsabilidad.

Yo creo que es necesario tener paciencia, trabajar en equipo y tener auto control.

Ju Ju (710-711) TEQ-UD11

Yo creo que es necesario tener flexibilidad y trabajo en equipo porque en cuanto fallen en un paso saldrá todo mal y también no tener nervios.

Ja (735-736) TEQ-UD11

Yo creo que se necesita un equipo y que el equipo este coordinado y hace falta practicar mucho y tener mucha flexibilidad.

Ma (738-739) TEQ-UD11

He visto el vídeo y creo que para hacer ese trabajo se necesita un gran equipo que sea trabajador y que sepa hacerlo bien y con ganas.

Ma Flo (741-742) TEQ-UD11

Yo creo que hace falta flexibilidad, pero sobre todo tener autocontrol, trabajar mucho y trabajar en equipo.

Ta (759-760) TEQ-UD11

El trabajo en equipo es una filosofía inherente a la educación y el equipo de trabajo es la materialización de esa filosofía, es decir, el trabajo en equipo es el conjunto de valores, actitudes o ideas que constituyen una cultura para la organización y el equipo de trabajo es el encargado de plasmar en la organización dicha cultura.

Resumiendo diremos que:

- El alumnado de forma mayoritaria opina que jugar en equipo implica cooperar, compartir, disfrutar con los compañeros/as, jugar juntos...
- En el Diario de la profesora se observa cómo va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe cómo el alumnado va presentando actitudes más cooperativas en las clases de Educación Física.
- El alumnado manifiesta que hay trabajar en equipo respetando a los compañeros.
- Si atendemos a las opiniones del Portafolios Digital observamos que el alumnado considera que el compañerismo y la colaboración son elementos básicos para los deportes de equipo
- La Profesora corrobora las afirmaciones del alumnado sobre la importancia de valorar y respetar a todos los compañeros y compañeras por igual.
- El alumnado y la profesora coinciden en que hay que compartir tareas y responsabilidades.
- En el Diario de la profesora se observa una clara evolución en las relaciones entre el alumnado, adquiriendo cada vez más protagonismo la aceptación de todos los compañeros y compañeras.

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: ANALIZAR LOS POSIBLES CAMBIOS EN LOS NIVELES DE AUTOPERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, QUE PARTICIPA EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Autoconcepto y autoestima pueden referirse a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo, o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, a la habilidad en ciertos deportes o al éxito con otras personas.
AMPARO ORTEGA, 2010.

Con el término de *autopercepción*, Pradillo (2002) considera que de manera genérica y global *“pretendemos referirnos a cuantas nociones intentan describir los diversos aspectos que integran ese complejo que define la naturaleza humana. Si bien cada una de ellas alude a una faceta del conocimiento o a una forma distinta de valoración de la corporalidad no todas nos parecen igualmente útiles para fundamentar y orientar una intervención desde la motricidad, especialmente cuando con ella se intentan corregir determinadas situaciones de inadaptación social o la modificación de conductas que no se ajustan a los procesos de socialización”*.

Aunque con frecuencia autoconcepto y autoestima se utilizan como sinónimos, para Garaigordobil y cols. (2008) *“la mayoría de los autores asocia el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utiliza la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos”*. *“La relación entre autoconcepto (descriptivo) y autoestima (valorativa) es de naturaleza jerárquica. La autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y ésta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema de la persona”*

Autoconcepto y autoestima pueden referirse a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo, o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, a la habilidad en ciertos deportes o al éxito con otras personas (Ortega, 2010: 27).

En los últimos veinte años, tanto en el campo de la Psicología como en el de la Psicopedagogía, se viene insistiendo hasta la saciedad en la autoestima. La investigación en los países más avanzados es realmente

masiva, ya que todos los autores coinciden en afirmar que la autoestima, es cuanto componente evaluativo: un niño no va a convertirse en un problema, en principio, pero, además, la autoestima elevada es el pronóstico más fiable de madurez mental y psíquica y de una vida feliz, sobre todo cuando los niveles no descienden durante la adolescencia y juventud.

Aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado en octubre y junio: III.28. *Me acepto tal cual soy*; III.25. *Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien*; III.32. *Estoy a gusto con las cosas que hago y digo en el blog y en la página web*; III.29. *Cuando la profesora de Educación Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar*; III.30. *Soluciono mis problemas por mi mismo/a*; III.31. *Consulto con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes*; III.28. *Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*; III.38. *Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes*; III.39. *Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea, En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos*; III.40: *Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física*

También aporta información para comprobar el nivel de consecución de este objetivo, diferentes apartados del Diario de la Profesora, así como las opiniones vertidas por el alumnado en el blog digital.

5.1.- Mejora de la Autoestima

Marsellach (2003: 4) 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”*.

Han existido diferentes teorías que han tratado de explicar el proceso de la autoestima. En un principio, se llevaron a cabo investigaciones en las que se le asignaba a la autoestima un carácter unidimensional; posteriormente, Susan Harter (1985)¹ le confirió un carácter de multidimensionalidad. Actualmente, el

¹ La escala de Autovalía Global del SPPC ofrece información sobre el grado en el que el chico/a se gusta a sí mismo/a como persona, en forma de juicio global sobre su valía (Harter, 1985). Las cinco escalas del SPPC que evalúan las autopercepciones, esto es, la forma en la que los chicos/as se describen a ellos mismos en los dominios específicos, son las siguientes (Harter, 1985): el grado en el que a los chicos/as les gusta el modo en que se comportan, actúan del modo que se espera de ellos y evitan meterse en problemas (Comportamiento/Conducta); el grado en el que el chico/a se siente aceptado por el grupo de iguales (Aceptación Social); la percepción del chico/a sobre su competencia en el ámbito

modelo más utilizado para explicar el proceso de autoestima es el relacionado con la estructura jerárquica, en la que el concepto de autoestima global que poseemos es el resultado de las evaluaciones perceptivas que realizamos en cada una de las distintas áreas, tales como las académicas, sociales, emocionales y físicas. Cada área está dividida en unas subáreas que, a su vez, presentan diferentes niveles, de manera que conforme vamos descendiendo en esta organización jerárquica, nos encontramos con percepciones más específicas.

5.1.1.- Satisfacción consigo mismo/a

Un primer componente de la autoestima personal, está en la aceptación de la propia identidad, así el alumnado en respuesta al ítem III.28. *Me acepto tal cual soy*, en el que se han producido ligeras variaciones de octubre a junio en la aceptación personal. En octubre el 69,9% de la muestra estaba “totalmente de acuerdo” con la afirmación planteada, subiendo en junio hasta el 78,3%. Al sumar las opciones “positivas” encontramos que el 86,9% en octubre y el 91,3% en junio mostraban algún grado de acuerdo. Hay que significar que las chicas, al final del proceso, el 100% manifiestan estar “totalmente de acuerdo”. La profesora es consciente de que el alumnado a lo largo del proceso, ha experimentado cambios en su aprecio personal, comprobando como las actividades prácticas les ayuda sentirse bien consigo mismos.

De lo que se trata es de cada uno haga lo que pueda y se sienta bien consigo mismo, esto favorece su imagen corporal y su autoestima.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Ha habido muy buen clima entre los compañeros/as. En los bailes nadie se ha reído de nadie, todos formaban un gran grupo unido. Todos se han sentido bien con sus actuaciones.

Viernes 11 de Junio de 2010

En relación a su propia valoración en relación con las actividades digitales, les planteamos el ítem III.25. *Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien*, al compara los datos obtenidos antes y después de pasar el programa de intervención observamos que en el caso de los chicos los porcentajes obtenidos en la primera toma de datos en las opciones “bastante de acuerdo” (25%) y “totalmente de acuerdo” (43,8%), se intercambian los porcentajes en la segunda toma de datos. También hemos apreciado mejora en las respuestas al ítem III.32. *Estoy a gusto con las cosas*

escolar (Competencia Escolar); el grado de competencia en la práctica de deportes y/o actividades físicas (Competencia Deportiva); y el grado en el que el chico/a se siente feliz con su imagen (Apariencia Física).

que hago y digo en el blog y en la página web, al analizar los totales del grupo clase, comprobamos como se pasa de un 17,4% en estar “totalmente de acuerdo” a un 47,8% en junio y en la opción “bastante de acuerdo” se mantiene estable en un 26,1% en ambos periodos, por lo que podemos interpretar que a lo largo del proceso el alumnado mejora ostensiblemente su percepción del proceso de comunicación en el blog digital.

El alumnado en el blog digital expresa opiniones que van en la misma línea de lo manifestado en los cuestionarios, sobre todo en el planteamiento de valorar las propias acciones y en caso de que estas no sean satisfactorias, no desanimarse y continuar incrementando la práctica.

Me he dado cuenta de que antes de a balonmano o a otro juego tienes que practicar y te saldrá bien o mal, pero si practicas seguro que mejora y te sientes bien.

AI (1032-1033) AUT-UD12

Que cuando fallas tienes que controlarte y no romper las cosas que estén por delante, te lo piensas y sabes que puedes mejorar.

Ju Fra (1042-1043) AUT-UD12

En este tema me he dado cuenta que en el deporte hay confiar en ti mismo y en no cabrearte por una tontería lo que debes hacer es no hacer caso.

Ta (1060-1062) AUT-UD12

La profesora también comprueba como el alumnado se siente bien en la realización de las actividades digitales, incrementándose los niveles de motivación hacia el aprendizaje. Algunas opiniones expresadas en su Diario, así nos lo confirman.

Ha sido una sesión muy motivante en la que hemos disfrutado mucho ya que los ordenadores les motivan mucho.

Martes 12 de Enero de 2010

La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Viernes 9 de Abril de 2010

Hay un buen dominio en el uso del ordenador por prácticamente toda la clase, excepto un par de alumnos/as que hay que ayudarles. Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas el blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual, incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Pero aún es más importante la comunicación verbal que se establece en clase, dónde el alumnado puede intervenir libremente, manifestando sus opiniones ante el resto del grupo. En ocasiones no es fácil intervenir ante el grupo, sin embargo el alumnado en respuesta al ítem III.29. *Cuando la profesora de Educación Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar*, comprobamos que en los resultados globales, el grupo clase ha pasado de una valoración en las opciones positivas del 61,8% en octubre, a un 69,6% en junio.

La acción comunicativa representa un papel de suma importancia para todo docente, cabe destacar que, aunque el docente cumple muchas otras funciones dentro de alguna institución educativa, no debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo humano de las nuevas generaciones.

La educación tiene como meta la transmisión de conocimientos de una generación a otra (Carlson y Thorpe, 1990), es una verdad consabida; más, no obstante, el proceso de transmisión y actualización de conocimientos no es suficiente, ya que se necesita, además, capacidad de prever las futuras circunstancias de comunicación de los seres humanos entre sí y su entorno; es decir, el adecuado diálogo de los seres humanos entre sí y su entorno.

5.1.2.- La solución de los propios problemas

Para una situación concreta, tomar decisiones de modo autónomo y responsable es sopesar los pros y los contras de las distintas alternativas posibles en una situación y aceptar las consecuencias de la elección. Así pues, cuando hay que tomar una decisión se debe valorar las posibles consecuencias que se pueden derivar de ella y, si esas consecuencias pueden ser importantes es recomendable no hacer lo primero que se nos ocurra o dejarse llevar por lo que hace *“todo el mundo”*. Cuando nos enfrentamos a un problema o a una decisión que puede tener consecuencias importantes es necesario pensar detenidamente qué es lo que se puede hacer y valorar cada alternativa.

Al plantearles al alumnado la pregunta del ítem III.30. *Soluciono mis problemas por mi mismo/a*, encontramos que las respuestas a la opción *“totalmente de acuerdo”*, se elevan de octubre a junio del 17,4% al 26,1%,

permaneciendo bastante estables el resto de los valores en las diferentes opciones de respuesta. Es en el grupo de chicas dónde la opción *“totalmente de acuerdo”*, aumenta de modo más acusado, aunque hay que indicar que los aumentos y descensos no son significativos. De la misma manera al plantearles la afirmación del ítem III.31. *Consulto con otros/as cuando he de tomar decisiones importantes*, las respuestas a las opciones positivas permanecen bastante estables. Se mantiene el valor de la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 43,5% y se eleva ligeramente la opción *“bastante de acuerdo”* que pasa de un 26,1% en octubre a un 30,4% en junio.

A tomar decisiones se aprende. La autonomía se va desarrollando desde la infancia, y a cada edad le corresponde un nivel de autonomía. Durante la infancia muchas decisiones importantes son tomadas por los padres/madres y por otros adultos, pero a partir de la adolescencia las decisiones van siendo cada vez más responsabilidad del joven. En este proceso de aprendizaje también es importante distinguir cuándo no importa ceder ante los deseos de los demás u otras presiones y cuándo es importante seguir los propios criterios.

En aspectos más domésticos como el que se les plantea al alumnado en el ítem iii.28. *Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*, a nivel general, tanto en los chicos como en las chicas disminuye el porcentaje de respuestas que están de acuerdo. En el valor *“totalmente de acuerdo”* los chicos pasan del 56,3% en octubre al 31,3% en junio y en las chicas se mantiene el 42,9% en ambas ocasiones. Estas modificaciones de criterio en la preadolescencia, dice Ortega (2010), que *“considerando la forma de vestir como un aspecto importante de la imagen corporal, el entorno ejerce una gran presión y pone continuamente de manifiesto que para triunfar en la sociedad es imprescindible responder a un canon establecido de belleza”*. El alumnado en general y las chicas en particular, se preocupa por su imagen corporal cuando están en público. Los comentarios de un amigo/a o compañero/a pueden ser determinantes en la percepción o el sentimiento sobre el propio cuerpo o la forma de actuar hacia él.

Así, la conformidad con los iguales (es decir, la tendencia a adoptar los valores y las actitudes de otros) es una característica de la personalidad que varía con la edad y tiene fuerza diferente en los distintos niños, niñas y adolescentes. En algunos estudios (Gump, 2002, citado por Macarro, 2008) se ha comprobado que la tendencia a dejarse influir por la mayoría (a la hora, por ejemplo, de vestir) es mayor en edades jóvenes que superiores.

En esta línea, los estudios señalan que la tendencia conformista aumenta durante los años de la niñez media, pero los niños de edad preescolar son, por lo general, indiferentes a la presión normativa ejercida por sus iguales. También se ha visto que las chicas se someten más a las presiones de grupo que los chicos, lo cual quizás sea reflejo de una orientación interpersonal generalmente mayor y de una necesidad de aprobación social igualmente mayor. Los factores individuales de la personalidad desempeñan también un papel en la determinación de la fuerza de la tendencia a la conformidad de los niños.

5.2.- Autoconcepto físico

El autoconcepto físico experimenta un curso propio de desarrollo evolutivo internamente diferenciado en varios dominios (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004), guarda relación con los riesgos de padecer trastornos de conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004) y muestra sensibilidad para captar diferencias asociadas a variables como el género, la edad, la frecuencia y el tipo de actividad deportiva o el índice de masa corporal (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004). Pero probablemente son muchas más las variables con las que guarda estrecha relación el autoconcepto físico entre las que cabe citar los estilos de vida saludable o el bienestar psicológico.

El autoconcepto comporta juicios descriptivos sobre uno mismo, y también juicios evaluativos de autovaloración; estos últimos componen la autoestima, a menudo confundida con el autoconcepto y, en realidad una parte de él.

Así, al interrogar al alumnado en el ítem iii.38. *Soy el /la mejor de mi clase en la práctica de los deportes*, comprobamos a nivel de grupo de clase, las opiniones aparecen muy diversificadas, de esta manera el 43,4% del alumnado en octubre y un 52,2% en junio están de acuerdo con la afirmación, aunque sea en alguna medida. No es elevado el porcentaje de alumnos/as que se consideran los mejores de la clase cuando practican deporte, sólo un 8,7% en junio de los encuestados han manifestado estar *“totalmente o bastante de acuerdo”* con la afirmación. En cambio, es bastante mayor el porcentaje de alumnos que están en desacuerdo con la afirmación (no se sienten los mejores de la clase), un 17,40% están en total desacuerdo y un 21,70% *“bastante de acuerdo”*, valores muy similares a los de octubre.

El autoconcepto se construye a través del proceso de socialización y tiene una gran importancia en el proceso educativo debido a su estrecha conexión con los aspectos motivacionales dirigidos hacia el aprendizaje escolar. En el proceso de construcción del individuo como ser social, juegan un papel determinante los procesos mentales, afectivos y conductuales, que proporcionan de manera integrada todas las adquisiciones sociales de la persona (Serrano, 1999). Los tres tipos de procesos se complementan en la evolución social del sujeto para conformar su identidad personal, en su doble dimensión individual y social.

La vinculación entre el autoconcepto y los aspectos motivacionales considera que la gente está motivada a involucrarse e intervenir en las áreas en las que es probable que experimente percepciones positivas de competencia y estima, mostrando baja motivación hacia aquellas actividades que se desarrollan en áreas en las que no se percibe cualificado.

Al plantearle al alumnado la afirmación del ítem III.39. *Me siento bien en las clases de Educación Física estamos dando el contenido que sea*, comprobamos como hay un incremento en las opciones de respuestas "positivas" de octubre a junio, pasando el grupo de clase de un 82,6% en octubre a un 91,2% en junio, siendo este aumento mas importante en el grupo de chicas.

La Educación Física ha pasado a lo largo del tiempo por diferentes concepciones de su implicación en el desarrollo de los alumnos. Actualmente, esta área intenta cubrir las demandas de la sociedad en torno al conocimiento del cuerpo y del desarrollo personal. En este sentido y - especialmente en el terreno de la Educación Física - el autoconcepto precisa de mayor estudio siendo asimilado como un importante objetivo a cumplir dentro del desarrollo integral de los alumnos.

Para Santos y Martins, (2005) el autoconcepto se construye mediante el proceso de socialización y posee una gran importancia en el proceso educativo, ya que existe una estrecha relación con los aspectos motivacionales dirigidos hacia el aprendizaje escolar. Ambos autores lo consideran como un mediador de la conducta y un indicador del bienestar psicológico, debido a que favorece la adquisición de metas como los logros sociales, el rendimiento académico, las conductas saludables y la satisfacción plena. En las siguientes opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, podemos apreciar

como comienzan a valorarse a sí mismos y a entender que la competencia motriz influyen aspectos tales como la constancia, el esfuerzo, la superación.

Me he dado cuenta de que antes de a balonmano o a otro juego tienes que practicar y te saldrá bien o mal, pero si practicas seguro que mejora y te sientes bien.

Al (1032-1033) AUT-UD12

Que cuando fallas tienes que controlarte y no romper las cosas que estén por delante, te lo piensas y sabes que puedes mejorar.

Ju Fra (1042-1043) AUT-UD12

En este tema me he dado cuenta que en el deporte hay confiar en ti mismo y en no cabrearte por una tontería lo que debes hacer es no hacer caso.

Ta (1060-1062) AUT-UD12

Si al principio no te sale el deporte, no hay que ponerse nerviosa, sino que hay que practicar y cuando te sale, te da un subidón, que pa qué.

Ro (1051-1052) AUT-UD12

Al plantearles el Ítem III.40: *Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física*, aunque no se nos de bien las actividades, encontramos como la mayoría del alumnado está de acuerdo con esta afirmación, mucho más n junio, así suman un 91,3% el alumnado que opina estar “*totalmente*” o “*bastante de acuerdo*” con la afirmación. En junio, menos del 5% del alumnado muestran su desacuerdo, aunque sea algo, con la afirmación. Por el análisis de los datos consideramos que esta opinión de dar cada uno lo mejor de sí mismo, se acrecienta considerablemente a lo largo del curso.

Creo que quiere decir que tienes que elegir un deporte que puedas practicarlo y que te sientas bien al hacerlo.

Ta (417-418) VAU-UD8

Pues que si uno no es bueno en una cosa y encima hace lo que no debe al final todo acaba mal.

Os (427-428) VAU-UD8

Creo que lo mejor es sentirse bien con el deporte que practiques y si además se te da bien, pues mejor.

Ro (453-454) VAU-UD8

La profesora es consciente de que las diferencias a nivel de competencia motriz en el alumnado a veces dificultan la consecución de las tareas grupales, pero su objetivo principia es educar en valores individuales y sociales, a través de las actividades que se llevan a cabo. Así, se expresan opiniones que refuerzan esta consideración.

De lo que se trata es de cada uno haga lo que pueda y se sienta bien consigo mismo, esto favorece su imagen corporal y su autoestima.

Martes 10 de Noviembre de 2009

Al retroalimentarles positivamente a la clase en general y algunos alumnos/as en particular, ha hecho que se sientan bien. Hoy ha sido una clase muy buena.

Martes 6 de Abril de 2010

Las respuestas al ítem: *En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos*, nos confirman la importancia que la actividad corporal, tiene a la hora de la construcción de un autoconcepto positivo de sí mismos. Comprobamos como a lo largo el curso y después de las diferentes unidades didácticas genéricas y específicas de expresión corporal, el alumnado a nivel global ha pasado de un 52% en las opciones positivas en octubre, a un 56,5% en junio.

La relación entre la expresión corporal y el autoconcepto es muy estrecha, ya que la expresión corporal trabaja fundamentalmente el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, además de las posibilidades de comunicación que este nos ofrece, ya que favorece el desarrollo de todos los aspectos que lo componen.

La expresión corporal potencia en el alumnado, el sentimiento, aceptación y conocimiento corporal necesarios para el desarrollo de la sensibilidad, autoestima y valoración del cuerpo para el bienestar individual y colectivo (Arteaga, Viciano y Conde, 1997).

Camerino (2000), considera que para el desarrollo del autoconcepto físico a través de la expresión corporal es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Favorecer la participación, en entornos favorables y donde el objetivo sea el esfuerzo y la mejora personal.
- Proporcionar experiencias agradables que estimulen la motivación intrínseca.
- Favorecer experiencias reflexivas en conexión directa con lo práctico.

La profesora manifiesta que sus pretensiones como docente pasan porque el alumnado aprenda a convivir en sociedad, a comunicarse con sus iguales y con sus mayores, a que reconozca los valores de la igualdad y colabore con sus compañeros/as en las actividades comunes.

La unidad de "Estamos en Forma" se centra en las capacidades físicas básicas, su implicación en las actividades físicas y deportivas, y en el propio cuerpo, para conocerlo y controlarlo tanto físicamente (relajación,

respiración...) como psicológicamente (favoreciendo su imagen, autoestima...), en definitiva ir construyendo la base sobre la que giran los demás aprendizajes, así como que conozcan medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.

Martes 6 de Octubre de 2009

Ha habido muy buen clima entre los compañeros/as. En los bailes nadie se ha reído de nadie, todos formaban un gran grupo unido. Todos se han sentido bien con sus actuaciones.

Viernes 11 de Junio de 2010

Sin duda, gran parte del interés que suscita el estudio de la autoestima se debe a su relación con importantes indicadores del ajuste y el bienestar psicosocial. En este sentido, está ampliamente constatada su relación con variables tales como la integración social en el grupo de iguales, el rendimiento académico, el nivel de aspiraciones y la satisfacción laboral, la utilización de estrategias eficaces de afrontamiento o el ánimo depresivo, por poner sólo algunos ejemplos (Lila, 1991; González-Pienda y cols., 1997; Cava, 1998; Judge y cols., 1998). En las diversas investigaciones, se ha comprobado cómo aquellos sujetos con una autoestima más favorable muestran un mejor ajuste psicosocial.

Investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según Ortega (2010) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), así como distintas maneras de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma.

Resumiendo diremos que:

- El programa de intervención ha tenido una influencia positiva en la confianza del alumnado a la hora enfrentarse a una nueva actividad digital, habiendo pasado en términos globales la opción “*totalmente de acuerdo*” del 21,7% al 47,8%.
- Interpretamos por los datos que, el programa de intervención, ha sido totalmente eficaz, superior en las chicas, que han mejorado notablemente su autoaceptación, y ha mejorado también en los chicos, que ya partían de valoraciones superiores.
- La profesora es consciente de que el alumnado a lo largo del proceso, ha experimentado cambios en su aprecio personal, comprobando como las actividades prácticas les ayuda sentirse bien consigo mismos.
- El alumnado en el blog digital expresa opiniones que van en la misma línea de lo manifestado en los cuestionarios, y de las opiniones de la profesora, sobre todo en el planteamiento de valorar las propias acciones y en caso de que estas no sean satisfactorias, no desanimarse y continuar incrementando la práctica.
- La profesora también comprueba como el alumnado se siente bien en la realización de las actividades digitales, incrementándose los niveles de motivación hacia el aprendizaje.
- ha sido en el grupo de chicas, en las que el desarrollo del programa más ha influido en su percepción de que se les dan bien las actividades digitales, ya que todas terminan opinando de manera afirmativa, mientras que las respuestas de los chicos casi no varían en los dos momentos en los que han sido preguntados.
- El alumnado en general, se preocupa por lo que los demás piensen de ellos. Los comentarios de un amigo/a o compañero/a pueden ser determinantes en la percepción o el sentimiento sobre el propio cuerpo, la forma de vestir o tomar decisiones.
- Los chicos tienen mejor autoconcepto físico que las chicas, aunque a lo largo del proceso se ha ido elevando el nivel de las chicas.
- A lo largo del proceso se aprecian a través de las opiniones de la profesora y de las del alumnado en el blog digital, como comienzan a valorarse a sí mismos y a entender que la competencia motriz influyen aspectos tales como la constancia, el esfuerzo, la superación.
- La profesora es consciente de que las diferencias a nivel de competencia motriz en el alumnado a veces dificultan la consecución de las tareas grupales, pero su objetivo principia es educar en valores individuales y sociales, a través de las actividades que se llevan a cabo.
- La relación entre la expresión corporal y el autoconcepto es muy estrecha, ya que la expresión corporal trabaja fundamentalmente el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, además de las posibilidades de comunicación que este nos ofrece.

**6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6:
Comprobar que el alumnado actúe con respeto hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.**

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, 2005.

Torres Campos (2008: 172), considera 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.

La Educación Física actual, a través de sus ejercicios, juegos y deportes, tiene un tremendo potencial tanto para el desarrollo físico como para la personalidad del alumnado. Las prácticas deportivas pueden crear situaciones que faciliten el desarrollo paralelo del cuerpo, la mente, la autoestima, el sentido ético, numerosas relaciones interpersonales, autonomía y responsabilidad en un clima de disfrute y de confianza.

En las clases de Educación Física, los alumnos/as pueden aprender a respetarse, lo que implica dialogar, discutir, razonar, competir y resolver problemas; pueden aprender a ganar y a perder, a reconocer las buenas cualidades del contrario, a esforzarse para ser cada día mejores en su especialidad, a disfrutar de la victoria sin menospreciar a los que no han ganado.

Educación en valores, es el deseo y la esperanza de los educadores, pero cuando vemos lo que ocurre en la sociedad y concretamente lo que sucede en su entorno inmediato, nos percatamos del reto que esto representa: si realmente queremos lograr el ideal de integrar los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo, es preciso reflexionar sobre los cambios que tenemos que realizar y las dificultades a vencer (Santos Guerra, 1996).

Aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo, los ítems del cuestionario: *II.18. En los juegos y en los deportes soy legal, respeto las reglas; III.42: Me siento bien cuando realiza actividades que ayudan a respetar el medio ambiente; IV.43: Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones; IV.44: Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones; IV.45: Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF; IV.46: Pido perdón cuando me equivoco; IV.47: Tomo en serio las opiniones de los/las demás; IV.48: Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo; IV.49: Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual; IV.50: Hago caso a las propuestas de la profesora; IV.51: Cumpló las normas de los juegos y deportes que practicamos; IV.52: Sé perder en los juegos y deportes; IV.53: Sé ganar deportivamente en los juegos y deportes; IV.54: Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada; IV.55: Valoro a los compañeros/as que tienen una forma física mejor que la mía; IV.56: Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos; IV.57: Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios...; IV.58: Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as.* También aportan informaciones, las opiniones de la profesora expresadas en su Diario, así como las reflexiones del alumnado en el blog digital

6.1.- Respeto a las Normas

Al plantearles al alumnado en el ítem *II.18. En los juegos y los deportes soy legal, respeto las reglas*, hemos comprobado como tanto los datos del cuestionario pasado en octubre, como el de junio tras la aplicación del programa, vemos como en el alumnado hay una apreciable mejora en cuanto al acuerdo con la cuestión planteada, manteniéndose el porcentaje de respuestas en los valor de máximo acuerdo, “*totalmente de acuerdo*” entorno al 50%, y subiendo el porcentaje de contestaciones en el valor “*bastante de acuerdo*” del 26,1% al 39,1%.

Al igual que el ítem *IV.5. Cumpló las normas de los juegos y deportes que practicamos*, el alumnado muestra su respeto hacia las normas, pues analizando los resultados totales de este ítem, y sumando los valores obtenidos en las diferentes opciones positivas: “*totalmente, bastante y algo de acuerdo*”, observamos un ligero incremento de los datos obtenidos en Junio respecto a los de octubre. En octubre el 81,3% de los encuestados afirma que cumple las normas en los juegos y deportes que practican, y en junio este dato se eleva hasta el 91,2% con la suma de las mismas opciones positivas.

Como vemos para el alumnado el respeto por las reglas en los juegos y deportes es fundamental y así lo indican tanto en el cuestionario de principio

como en el de final de curso, al igual que en el blog digital donde el alumnado ha expresado:

Jugar no es hacer los juegos con trampa y no se puede tener todo el rato como Berni el balón y tampoco se puede enfadar con el compañero que jugaba con él.

San (342-344) RRG-UD7

Creo que el juego limpio es practicar un deporte sin hacer trampa, sin pelearse, en este caso pasar el balón y no tenerlo tú siempre.

Ro (328-329) RRG-UD7

He llegado a la conclusión de que hay que hacer un juego sin faltas y en equipo, y cuando alguien te insulte no hay que hacerle caso.

Os (1172-1173) DEP-UD12

De la misma forma que en las normas en los juegos y deportes, demuestran tener respeto frente a las acciones de ganar y perder, la profesora así lo propone, tal y como marca en su Diario, al referirse a sus objetivos:

Valorar las propias posibilidades personales y de las de los demás, premiando el esfuerzo de sus compañeros/as por encima del resultado obtenido.

Viernes 16 de Abril de 2010

Y todo ello corrobora la opinión de los ítems, IV.52. *Sé perder en los juegos y deportes* y en el IV.53. *Sé ganar en los juegos y deportes*, donde en ambos manifiestan tanto chicos como chicas que *saben perder y ganar en los juegos y deportes*, manifestando con ellos que saben jugar deportivamente, tanto antes como después del programa, aunque con posterioridad a éste los datos se incrementan aún un poco más, lo que nos agrada todavía más. Aceptar cualquier resultado, saber ganar con deportividad, sin menospreciar al oponente, es signo de madurez y de avance en las actitudes positivas y humanas de nuestro alumnado.

6.2.- Respeto hacia las Personas, Compañeros/as y Profesora.

6.2.1.- Respeto hacia los compañeros/as.

En el análisis del respeto hacia los propios compañeros/as podemos analizar varios ítems relacionados con la temática, ítems tales como IV.49. *Valoro y respeto a todos mis compañeros por igual*, IV.58. *Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as*; *respeto la opinión de los demás* o IV.46. *Pido perdón cuando me equivoco*, en todos ellos el alumnado muestra en sus respuestas su tendencia clara al máximo acuerdo con respecto a los ítems, es decir, la concentración de sus respuestas en los valores de máximo acuerdo tales como *“totalmente de acuerdo”* o *“bastante de acuerdo”*. Podemos decir,

que tanto chicos como chicas tiene buenos valores de respeto hacia sus compañeros y compañeras y no sólo eso sino que tras la aplicación del programa han mejorado su actitud hacia un mayor respeto y valoración de los demás de forma positiva, repercutiendo en una mejor relación entre iguales y mejorando así el clima de convivencia.

En la misma línea la profesora comenta que:

Ha habido mucha interacción entre el alumnado ya que se mostraban entre ellos lo que eran capaces de hacer. Además mientras bailaban se juntaban en pequeños grupos interaccionando entre ellos.

Martes 10 de Noviembre de 2009

No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartiendo material con el alumnado que se le había olvidado. Ha habido bastante respeto entre el alumnado, intercambiaban las experiencias debido a su novedad.

Viernes 11 de Diciembre de 2010

Ha habido bastante compañerismo entre el alumnado, se han ayudado mutuamente compartiendo conocimientos de las TIC.

Viernes 29 de Enero de 2010

El alumnado tiene claro que hay que respetar a los compañeros/as y a los adversarios/as, y que respetarlos supone jugar todos juntos, sin menosprecios, independientemente de las capacidades de cada uno, y así lo refleja en el blog con sus opiniones las conexiones marcadas anteriormente:

Significa que no menospreciemos a la gente porque sea mas baja, alta, delgada... porque todos somos iguales.

Ro (231-232) CVR-UD6

Creo que si todos jugamos juntos conseguiremos un objetivo.

Ja (214) ADE-UD6

Creo que un deporte de equipo es trabajar en equipo y no ser egoísta y hay que pasar la pelota a todos.

Ma (218-219) ADE-UD6

No siempre gana el más fuerte sino el que tiene cabeza.

Os (291) RCS-UD6

Un deporte de equipo es el juego donde tienen que colaborar todos los jugadores de un mismo equipo.

Al (238-239) ADE-UD6

Creo que es que hay que jugar con los compañeros es decir que hay que pasarles.

Adri (252-253) ADE-UD6

Y no sólo reflejan el respeto hacia sus compañeros/as con dicho enfoque sino que en el ítem *acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo*, al comparar el global de las respuestas por fechas vemos que en la segunda ocasión los valores positivos (*“totalmente, bastante y algo de*

acuerdo”) superan con un 91,3% a los valores registrados en las mismas opciones en el mes de octubre (73,9%). Por tanto, interpretamos que tanto chicos como chicas aceptan las decisiones que se toman por mayoría, aunque no estén de acuerdo, mostrando con ello de nuevo, respeto hacia los mismos.

6.2.2. Respeto hacia la profesora

En relación al respeto que deben mostrar a sus profesores/as, en concreto en este caso a la profesora, en el ítem *hago caso a las propuestas de la profesora*, el alumnado tanto en los chicos como en las chicas su respuesta mayoritaria se concentra en el valor “*totalmente de acuerdo*”, con un 62,5%.

Y así opina la profesora en su Diario:

Algunos de los alumnos que mas incordiaban en clase, han empezado a mostrar un cambio de actitud hacia el grupo y hacia la profesora, incluso mostrándose muy participativos.

Viernes 7 de Mayo de 2010

Han estado muy respetuosos con la profesora y los compañeros/as. Ningún problema.

Viernes 11 de Diciembre de 2009

Aunque no son idílicas las situaciones del aula, como refleja la profesora en sus opiniones, si se va mejorando poco a poco el clima del aula, conforme avanza el programa:

F.J. no ha parado de molestar a los compañeros haciendo caso omiso a mis instrucciones, finalmente decido llevarlo a hablar con el director y su tutora quedándose el resto de la hora con ellos.

Viernes 19 de Marzo de 2010

De forma general ha habido respeto, excepto por parte de los alumnos excepto la falta de respeto por parte de F.J. A.G. y S.A. que buscaban conflictos continuamente.

Martes 10 de Noviembre de 2009

6.3.- Respeto hacia el Material, las Instalaciones y los Espacios

6.3.1.- Respeto hacia el material e instalaciones

En lo que se refiere al respeto hacia el material y las instalaciones, el alumnado, como podemos ver a continuación, deja claro en el blog su opinión:

Hay que cuidar el material para que te dure más tiempo y así puedes jugar cuando te apetezca.

Ro (286-287) RMA-UD6

Hay que cuidar el material porque si haces brutalidades vas a perder y romperás el material.

Adri (297-298) RMA-UD6

*Porque si no cuidas el material lo destrozas y sobre todo si no es tuyo.
Ta (299) RMA-UD6*

Al igual que al analizar los resultados obtenidos del cuestionario donde en diversos ítems queda patente:

En el ítem IV.43. *Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones*, el alumnado que ha participado en este estudio cuida bastante el material y las instalaciones deportivas ya que comprobamos que una vez realizado el programa de intervención, los resultados han variado ligeramente y sus porcentajes de respuesta en los valores de máximo acuerdo se encuentra por encima del 50%.

En la misma línea, tras el análisis del ítem IV.46. *Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de EF*, hemos comprobado como el alumnado que ha participado en esta investigación utiliza adecuadamente el material para las clases de Educación Física, como así lo muestran sus porcentajes de respuesta concentrados en el valor “*totalmente de acuerdo*” de manera mayoritaria.

Y con respecto a su propio material, el ordenador, en el ítem IV.45. *Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones*, refleja como comprobamos por los datos obtenidos en el cuestionario que la mayoría del alumnado ya cuidaba el ordenador, ya que los valores “*nada y casi nada de acuerdo*” apenas tienen porcentaje, una vez llevado a cabo el Programa, las opciones “*bastante y totalmente de acuerdo*” se elevan de manera apreciable, por encima del 90%. Al igual que reflejan en el blog:

*Porque si no lo cuidas acaba con el material destrozado por ejemplo si tú tienes un portátil no puedes estar todo el día dándole porrazos.
AI (291-2932) RMA-UD6*

*Que hay que cuidar el material para que te dure mucho tiempo.
Ra (295-296) RMA-UD6*

La profesora en su Diario, comenta al respecto que:

*La mayoría del grupo se ha mostrado responsable prestando atención en hacer la tarea correctamente, sobre todo en escribir exactamente las pulsaciones que han tenido.
Martes 13 de Octubre de 2010*

*La mayoría del grupo se ha mostrado responsable en el uso del material y ejecución de las tareas, aunque siempre hay algunas excepciones, que hay que corregir.
Viernes 23 de Octubre de 2010*

*El grupo se ha mostrado responsable en el uso del material y ejecución de las tareas. No se han mostrado signos de rechazo, incluso han compartiendo material con el alumnado que se le había olvidado.
Viernes 11 de Diciembre de 2009*

6.3.2.- Respeto al entorno

Con respecto al entorno en el ítem IV.42. *Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar el medio ambiente*, chicos y chicas los valores son similares, el valor “*totalmente de acuerdo*” es el más alto con porcentajes que oscilan entre el 68% y 85%. Como vemos el alumnado que ha participado en este estudio se siente bien cuando realiza actividades que ayudan a respetar el medio ambiente, concordando con la opinión de la profesora donde:

Y en el blog digital, de igual manera el alumnado así lo ha expresado, mediante su interés, y aportando soluciones a problemas medioambientales propuestos:

*En este tema me he dado cuenta de que contaminamos al medioambiente y que debemos utilizar las cosas recicladas para respetar el medioambiente.
Ma (950-951) RMA-UD12*

*Tenemos que salvar el planeta si no queremos inundaciones o sequías.
Ju Fra (965-966) RMA-UD12*

*En este tema me he dado cuenta que debemos reciclar y de que debemos salvar el medio ambiente, las calles...
Ta (979-980) RMA-UD12*

*Yo opino que deberíamos reciclar poniendo la basura en su contenedor, comprar bolsas de reciclaje y también comprar papel de reciclaje.
Al (085-088) SMA-UD4*

Y más concretamente, con respecto al entorno próximo, en el ítem IV.58. *Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios, etc*, el alumnado en el cuestionario manifiesta tanto en octubre, como su opinión en junio tras aplicado el programa, su completo respecto al cuidado de los espacios comunitarios del colegio, ya que centran sus respuestas en el valor “*totalmente de acuerdo*”, todos los grupos en un porcentaje muy alto de respuesta, de un 60,90% en octubre a un 74,0% en junio.

La profesora en la misma línea, tal y como lo comenta en su diario, trata de inculcar dichos comportamientos y actitudes hacia el cuidado del entorno, próximo y lejano:

*Valorar la importancia del reciclaje para el medio ambiente.
Martes 1 de Diciembre de 2010*

Adoptar el buen uso y respeto del material de clase como norma de conducta.

Martes 12 de Enero de 2010

Resumiendo diremos que:

- El alumnado manifiesta que es fundamental el cumplir y mantener las normas y reglas acordadas, tal y como exponen en sus opiniones tanto en el cuestionario como en el blog digital.
- Comprobamos como para el alumnado el respeto por las reglas en los juegos y deportes es fundamental, así como lo es, tanto para el alumnado como para la profesora, el respeto frente a las acciones de saber ganar y perder.
- El alumnado manifiesta de forma mayoritaria que mantiene una actitud de respeto en clase, respeto a sus compañeros/as, a su profesora así como al material e instalaciones.
- Encontramos un cambio considerable a lo largo de la aplicación del Programa de Intervención respecto a la mejora del respeto al grupo y aceptar las decisiones de la mayoría.
- El alumnado tiene buenos valores de respeto hacia sus compañeros y compañeras y no sólo eso sino que tras la aplicación del programa han mejorado su actitud hacia un mayor respeto y valoración de los demás de forma positiva, repercutiendo en una mejor relación entre iguales y mejorando así el clima de convivencia.
- La Profesora, manifiesta que ha observado una evolución del alumnado respecto a su comportamiento al principio y tras aplicado el programa, mejorando la convivencia y el respeto entre los compañeros/as en clase, coincidiendo con la opinión expresada por el alumnado en el cuestionario y en el blog digital.
- A pesar de que la mayoría del alumnado encuestado muestra respeto hacia su profesora, se aprecia un cambio en el alumnado, conforme avanza el programa, mejorando el comportamiento de aquellas conductas inadecuadas que aparecían en clase, corroborándose con la opinión sobre el clima del aula de la profesora. Las chicas presentan un aumento considerablemente superior a los chicos en este comportamiento.
- La profesora y el alumnado concuerdan en el adecuado grado de respeto que se muestra en las clases hacia el material, tanto al personal como al colectivo.
- El alumnado y la profesora coinciden en la valoración, respeto e importancia que le dan al entorno, tanto cercano, como el centro o las pistas, como lejano, hasta el medio ambiente.

**7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7:
Valorar las actitudes de esfuerzo y constancia, demostradas por el
alumnado durante el curso escolar, así como su afán de superación en
las tareas de clase y en la vida cotidiana.**

*“El esfuerzo es el comportamiento del ser humano que
lleva a superar la tendencia a lo fácil y lo cómodo.
Convencimiento traducido en obras, de que todo lo que
vale la pena sólo se consigue esforzándose”.*
M^a. I. HERRERO, 2010.

Es de tal interés el esfuerzo que ha llegado a constituir uno de los cinco ejes fundamentales de la nueva política educativa. Según la reciente Ley de Calidad en su Preámbulo, los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen uno de esos ejes que reflejan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo. Constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al adulto.

Una tarea urgente para hacer de los niños/as, personas que sepan afrontar las dificultades, consiste en enseñarles el valor del esfuerzo, la necesidad de una fuerza de voluntad fuerte. Entre los 7 y los 12 años (periodo conocido como preadolescencia) los individuos se encuentran en un momento decisivo de su vida. Es la etapa en la que hay que comenzar a desarrollar las principales virtudes. Es el momento de educarles en la generosidad, ayudarles a ser trabajadores, sinceros... Y, por supuesto, es cuando se da el pistoletazo de salida para crear en ellos la capacidad de esfuerzo (Marina, 1997).

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, los ítems del cuestionario siguientes: *II.15. Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física; III.34. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme; II.13. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física; II.20. Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en Educación Física aunque no me gusten; II.23. Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de Educación Física; II.24. Me cuesta trabajo utilizar la página de Educación Física; II.9. Intento hacer las cosas cada vez mejor; III.33. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.*

También aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo, diversas opiniones expresadas por la profesora en su Diario y las aportaciones del alumnado expuestas en el blog digital.

7.1.- Valoración del esfuerzo y la constancia

La sociedad de consumo y los medios de comunicación de masas están especializados en la creación de paraísos ficticios: lo venden todo con la coletilla de “*sin esfuerzo*” desde un método para aprender alemán *sin esfuerzo*, a un robot para cocinar “*sin esfuerzo*”, etc. Al mismo tiempo se nos presentan personajes que alcanzan la fama, no siempre merecida, con el simple hecho de salir en la tele, o aquellos otros cuyo merito no es más que el de “*ser hijo o hija de*” y, se promueve desde estos medios y la publicidad, la sospecha de que solo se esfuerzan algunos, soslayando al que se esfuerza y trabaja (Ruiz Flores, 2003).

El término *esfuerzo* alude a “*la cantidad de energía que una persona saca de si misma para afrontar una tarea y obtener un objetivo*” una meta. Con el esfuerzo se relacionan otros términos como sacrificio, empuje, tesón y persistencia. El esfuerzo como capacidad personal se fundamenta en la voluntad (como expresión del gobierno del “yo”) y se ejercita como consecuencia de la motivación y la autoexigencia (términos estos que por si solo merecerían una profunda reflexión). De esta manera, al plantearles al alumnado en el Ítem III.34. *Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro esforzarme*, las respuestas en la zona “*positiva*” sufren una ligera mejora desde octubre a junio, pasando de un 78,2% en la primera valoración a un 87,0% después del Programa de Intervención. Al plantearles el Ítem II.15. *Procuro esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de Educación Física*, comprobamos como la mayoría del alumnado encuestado se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, ya que sus respuestas en la zona “*positiva*” se situaban en el 78,3% en octubre y han pasado al 91,3%.

Esforzarse, o lo que es lo mismo, poner en marcha nuestro esfuerzo no es agradable ya que lo consideramos como la realización de una acción o tarea que resulta molesta por la energía que exige, porque rompe la inercia o porque, simplemente, impide hacer otra cosa más agradable. El esfuerzo es una acción “*costosa*” para la persona y puede suponer sobreponerse a las dificultades, sentir molestias, superar el aburrimiento (Marina, 2003). Si el esfuerzo no es agradable habrá que preguntarse: *¿para qué esforzarse?, ¿por qué es bueno el esfuerzo?* La respuesta es obvia: todos sabemos que pocas cosas en la vida

se consiguen sin esfuerzo y, además, este proceso costoso es con frecuencia la condición que posibilita el disfrute y el éxito en la tarea, disfrute y éxito que refuerzan y enriquecen tanto el esfuerzo como la motivación.

El alumnado manifiesta en Ítem II.13. *Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física*, ya lo hacía en octubre y lo supera en junio, por que nuestra interpretación es clara, las clases de Educación Física les gustan y motivan. Pasan de un 87,0% en octubre a un 91.3% en junio en las respuestas “*algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*”, no existiendo diferencias significativas entre los chicos y chicas. Estos datos se corresponde con los obtenidos en el Ítem II.19. *He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física*, en los que observamos una ligera mejoría, obtenido porcentajes cercanos al 100% de la muestra en las opciones “positivas”.

En el Ítem II.20. *Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que me tocan en Educación Física aunque no me gusten*, encontramos que las chicas de esta clase se muestran más predispuestas que los chicos a dicho esfuerzo y participación en tareas que no les gustan. Así, el 100% de las chicas señalan las opciones valores “*bastante*” o “*Totalmente de acuerdo*” en ambas tomas de datos, mientras que en el caso de los chicos alcanzan el 75% en Octubre 2009 y el 63% en Junio de 2010. Se refuerzan estos datos con los resultados obtenidos al plantearles el Ítem II.23: *Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de Educación Física*, pasando en las opciones “positivas” de un 92,2% en octubre a un 95,3% en junio. No cabe ninguna duda de la motivación que ha supuesto para el alumnado el incorporar una valoración por clase y por puntos en la página web.

El programa de intervención ha tenido una influencia positiva sobre dichas habilidades, aunque cabe señalar que ya en la primera recogida de datos el alumnado se mostraba familiarizado con el uso de las TIC.

La profesora en su Diario, hace alusiones explícitas a la mejora de las competencias digitales y lingüísticas, fruto del esfuerzo del alumnado y de su deseo de superarse.

Hay más dominio en el control del ordenador, la mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas. Algunos todavía presentan dificultades para trabajar de forma autónoma.

Viernes 19 de Febrero de 2010

La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

Les ha gustado mucho ver el tema de voleibol en la pizarra digital, llamándoles más la atención cuando he puesto vídeos de voleibol de youtube.

Viernes 9 de Abril de 2010

La gran mayoría era capaz de hacer de forma autónoma las tareas el blog.

Viernes 30 de Abril de 2010

Coincidimos con la opinión de Cesar Coll (2003), cuando dice: *“El esfuerzo no es un rasgo personal, estático e inalterable de los alumnos exclusivamente atribuibles a sus características individuales. El esfuerzo y sus componentes de motivación y voluntad son educables, se enseñan y se aprenden y por tanto se pueden desarrollar en las personas”*. No es posible entender el desarrollo de la capacidad del esfuerzo sin una voluntad debidamente entrenada y una motivación suficientemente generada. La voluntad es susceptible de entrenamiento a través de la creación de hábitos firmes desde las primeras etapas de la vida del niño, a través del orden y la constancia, única forma de automatizar los comportamientos para, de esta manera, disminuir la sensación de esfuerzo.

La motivación hace referencia a la activación de la conducta, se sitúa en el punto de partida de la acción. De la motivación surge la disposición para el esfuerzo. Detrás de cada actividad que realizamos siempre hay una motivación que actúa como el motor, que nos va a permitir realizar el esfuerzo necesario para alcanzar cualquier meta (López y Sáez, 2003).

Esta motivación hace que al alumnado al plantearles Ítem II.24. *Me cuesta trabajo utilizar la página de Educación Física*, comprobamos como el 82,5% en octubre y el 91,3% en junio manifestaban estar en algún en desacuerdo con lo propuesto en el ítem. Con estos datos totales podemos interpretar, que el alumnado presenta un dominio en el uso de estas habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La constancia es un esfuerzo continuado. Es un valor fundamental en la vida para obtener un resultado concreto. El valor de la constancia da firmeza y perseverancia de ánimo en las resoluciones y en los propósitos. Hay que aplicar la constancia cada día para poder alcanzar las metas y cumplir los sueños, porque la constancia es el alimento del esfuerzo.

Constancia tiene que ver también con superar los obstáculos que, más tarde o más temprano, se presentan en el camino. Si la persona se detiene al

primer problema, o se rindes ante la primera dificultad, difícilmente podrá recorrer el resto del camino. Así, lo manifiesta la profesora en su Diario.

Ha sido una sesión muy activa debido a la continua realización de mini partidos de voleibol, aunque a veces algo frustrante para el alumnado que no conseguían controlar bien la pelota y tenían que ir a por ella continuamente, continuaron esforzándose para que poco a poco les fuese saliendo mejor..

Martes 20 de Abril de 2010

Valorar las propias posibilidades personales y de las de los demás, premiando el esfuerzo de sus compañeras por encima del resultado obtenido.

Viernes 16 de Abril de 2010

Ha sido una sesión muy divertida, la motivación no ha decaído en ningún momento y han disfrutado mucho. Este día tampoco querían que acabara la hora de clase.

Viernes 11 de Junio de 2010

El alumnado expresa en el blog digital opiniones, en las que aparece el valor del esfuerzo y el concepto que al mismo, ellos le conceden.

Que si te esfuerzas por algo seguro que lo consigues pero si no le echas esfuerzo nunca lo conseguirás.

Os (616-617) VES-UD10

Creo que cuando practiques en algún deporte tienes que esforzarte y no tomártelo en broma.

Ja (619-620) VES-UD10

Hay que controlar a uno mismo, y concentrarte en lo que haces, si no puedes hacer barbaridades jugando a lo que sea.

Adri (622-623) CON-UD10

Yo creo que quiere decir que tenemos que practicarlo antes de jugar y esforzarnos por aprenderlo.

Ra (636-637) VES-UD10

Yo creo que tienen que trabajar mucho con todo lo que hacen y también tener mucha flexibilidad. Estar mucho tiempo trabajando para saber todas las figuras que tienen que hacer.

San (717-719) VCO-UD11

El desarrollo de la capacidad del esfuerzo en las aulas (el esfuerzo escolar tiene fundamentalmente un carácter intelectual, y en Educación Física, un esfuerzo global), debe constituir uno de los valores básicos que impregne las propuestas didácticas de todas las áreas. La enseñanza, que conjuga la exigencia y la ayuda, exige esfuerzo, ya que demanda tareas que el alumno debe realizar y aprender y, oferta ayuda (que los profesores ofrecemos de cientos de formas) para que el alumno/a se implique en la tarea, adaptándola a las distintas necesidades intelectuales, de conocimientos, afectivas, relacionales, etc. que cada alumno requiere (Escaño y Gil, 2003). La profesora

en su Diario expresa opiniones que van en la misma línea expresada anteriormente, significando que el esfuerzo es un valor que se puede mejorar mucho en las clases de Educación Física, utilizando una metodología adecuada

Los grupos han funcionado muy bien, sin problemas entre ellos, dándose cuenta de lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos como por ejemplo, pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Después de leer las respuestas que el alumnado ha expresado en el blog, me siento bien, creo que se van consiguiendo los objetivos que se habían planteado a primeros de curso.

Viernes 26 de Marzo de 2010

7.2.- La Superación personal

Podemos definir el “*afán de superación*” como la capacidad de esforzarse y de mejorar, que en palabras de Sócrates es “*la forma más grandiosa de vivir honorablemente en este mundo es ser lo que pretendemos ser*”. Es decir, pretender algo y esforzarse por ello, es por tanto un hábito educable, superación que recae en gran parte en la comprensión intelectual del rendimiento de la aplicación del esfuerzo. La superación personal es por tanto, un proceso de cambio a través del cual una persona trata de adquirir una serie de cualidades que aumentarán la calidad de su vida, es decir, conducirán a esa persona a una vida mejor.

El superarse a sí mismo implica una fuerza interior que todos tenemos; una voluntad fuerte es necesario hacer un esfuerzo para modificar su situación personal. El conocerse a sí mismo ayudará a realizarse plenamente.

Cuando hemos analizado los datos proporcionados en el Ítem II.9.: *Intento hacer las cosas cada vez mejor*, encontramos un avance a lo largo del curso del grupo clase, así se ha pasado de un 91,2% de las elecciones de las opciones “*positivas*” en octubre a un 95,7% en junio, significando que ya en la primera toma de datos el afán por hacer las cosas mejor en este grupo de alumnos/as era muy alto.

El alumnado en su blog expresa opiniones que nos muestran que tienen claro que lo importante es tratar de hacer las cosas bien, aunque es posible que no salga todo a la primera.

Creo que lo mejor es sentirse bien con el deporte que practiques y si además se te da bien, pues mejor.

Ro (453-454) VAU-UD8

Estar mucho tiempo trabajando para saber todas las figuras que tienen que hacer.

San (717-719) VCO-UD11

Yo creo que hay que estar muy fuerte, trabajar mucho.

An (721) VCO-UD11

Dominar cualquier habilidad, sea manual o intelectual, exige el esfuerzo de la voluntad para reiterar la dedicación de forma directa a dicha tarea. El *afán de superación* es el valor que motiva a la persona a perfeccionarse a sí misma, en lo humano, espiritual, profesional y económico, venciendo los obstáculos y dificultades que se presenten, desarrollando la capacidad de hacer mayores esfuerzos para lograr cada objetivo que se proponga. Así, hemos podido comprobar como el alumnado ante la pregunta planteada en el Ítem III.33. *Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme*, muestra una evolución importante pasando de un 82,5% en las opciones “*algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*” en el mes de octubre a un 91,3% en junio, siendo este avance más importante en la opción “*totalmente de acuerdo*” en la que se pasa de un 21,7% a un 26,1%. La profesora al igual que el alumnado muestra en su Diario, que durante el proceso de intervención, ha habido variaciones en la conducta psicosocial del grupo clase, mostrando un avance sustancial en las actividades que suponen retos personales y colectivos.

En el esquí colectivo han tenido ciertas dificultades para coordinarse entre ellos. Sin embargo, en las tareas propuestas con zancos se han desenvuelto de manera mayoritaria correctamente, por lo que esta actividad para ellos supone un reto. Creo que la metodología utilizada es la correcta, ya que propicia la motivación y el aprendizaje.

Martes 17 de Noviembre de 2009

Hemos trabajado las cualidades coordinativas mediante diferentes juegos. Ha habido bastante reciprocidad entre el alumnado se mostraban entre ellos lo que eran capaces de hacer, además con los zancos se inventaban juegos por ejemplo pequeñas carreras.

Viernes 20 de Noviembre de 2009

Al ser las tareas individuales de manera mayoritaria en el Atletismo, salvo los relevos, me he involucrado muchos en sus tareas, para hacerlas más participativas y que ellos vean que aunque el atletismo es un deporte individual, también en aprender y entrenar con otros compañeros/as los puede mejorar como personas a nivel de socialización y aumentar sus conocimientos personales y sus amistades.

Viernes 12 de Marzo de 2010

A la vuelta de vacaciones de Semana Santa reflexionaremos de manera conjunta para que traten de mejorar su vocabulario y enriquecer sus aportaciones en el blog, indicándoles que todos tienen acceso a su lectura, por lo que hay que esforzarse en ofrecer buenas informaciones.

Viernes 26 de Marzo de 2010

Hacemos nuestras las palabras de Coll (1988) recogidas por Sole (1993): *“Los alumnos se esfuerzan en la realización de una tarea o actividad de aprendizaje cuando entienden sus propósitos y finalidades, cuando les parece atractiva, cuando sienten que responde a sus necesidades e intereses, cuando pueden participar activamente en su planificación y desarrollo, cuando se perciben competentes para abordarla, cuando se sienten cognitivamente y afectivamente implicados y comprometidos en su desarrollo, en suma cuando pueden atribuirle un sentido”*.

Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- La mayoría del alumnado afirma que se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, que se comunican en las clases de Educación Física, esta aseveración es corroborada por la profesora en su Diario.
- El programa de intervención ha tenido una influencia positiva sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y digitales, aunque cabe señalar que ya en la primera recogida de datos el alumnado se mostraba familiarizado con el uso de las TIC.
- La profesora en su Diario, hace alusiones explícitas a la mejora de las competencias digitales y lingüísticas, fruto del esfuerzo del alumnado y de su deseo de superarse.
- La profesora considera que el esfuerzo es un valor que se puede mejorar mucho en las clases de Educación Física, utilizando una metodología adecuada.
- El alumnado y la profesora coinciden en afirmar que tienen claro que lo importante es tratar de hacer las cosas bien, aunque es posible que no salga todo a la primera.
- La profesora al igual que el alumnado muestra en su Diario, que durante el proceso de intervención, ha habido variaciones en la conducta psicosocial del grupo clase, mostrando un avance sustancial en las actividades que suponen retos personales y colectivos.

8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8:
Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y la salud, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.

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.
JUAN A. TORRES CAMPOS, 2008.

La salud ya no se considera en nuestros días como una ausencia de enfermedad. Se entiende que una persona está sana, cuando goza de un estado de bienestar general: físico, psíquico y social.

La salud fue definida por la OMS (Organización Mundial de la Salud) en 1946 como: *“Un estado de bienestar físico, mental y social y no sólo como la ausencia de enfermedad o dolencia”*.

A partir de la propuesta por la OMS las definiciones de salud consideran básicas las características de una visión más positiva, amplia y social.

Y en palabras de Lazzarini (2005), vamos a definir la salud como *“las relaciones y dependencias recíprocas de varios fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales, como partes interdependientes de una totalidad”*.

Nos identificamos con el concepto que se ha formulado en el Grupo de Discusión Expertos Universitarios (2004), realizado para la investigación de Vílchez Barroso (2007), que definen la salud como *“el completo bienestar biológico, psicológico y social, significando que es un concepto dinámico y cambiante cuyo contenido varía en función de condiciones de tipo histórico, cultural, social, de la comunidad a la que pertenece y la percepción de la etapa evolutiva a la que va dirigido”*.

Por tanto, la podemos entender como la responsabilidad individual y social de conservar la salud y prevenir determinadas enfermedades, desarrollando hábitos y actitudes adecuadas.

Hablar de relación entre actividad física y salud, nos lleva a hablar del concepto de calidad de vida, y con éste, al de estilo de vida. El primero lo podemos entender como *“percepción de los individuos de su posición en la vida en relación a sus metas, expectativas, normas e intereses, en el contexto cultural y sistema de valores en los que ellos viven”*, también definida por la OMS (1990); mientras que el segundo hace referencia a la forma en que desarrollamos nuestra vida, es decir, *“conjunto de patrones conductuales que poseen repercusiones para la salud de las personas”*, Gómez Puerto (2005).

El estilo de vida es el conjunto de actitudes y comportamientos que adoptan y desarrollan las personas de forma individual o colectiva para satisfacer sus necesidades como seres humanos y alcanzar su desarrollo personal.

Un estilo de vida saludable repercute de forma positiva en la salud. Comprende hábitos como la práctica habitual de ejercicio, una alimentación adecuada y saludable, el disfrute del tiempo libre, actividades de socialización, mantener la autoestima alta, etc.

Un estilo de vida poco saludable es causa de numerosas enfermedades como la obesidad o el estrés. Comprende hábitos como el consumo de sustancias tóxicas (alcohol, drogas), el tabaquismo, el sedentarismo, las prisas, la exposición a contaminantes, etc.

Como vemos los aspectos que van a influir en nuestro estilo de vida, y por tanto, en nuestra salud y calidad de vida, son aspectos todos ellos completamente modificables y por lo tanto, educables.

Aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo, los ítems del cuestionario: V.60. *Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada*; V.61: *Cumplo las normas de seguridad cuando hago EF*; V.62: *Cuido mi higiene personal*; V.63: *Vengo a clase con vestimenta y material adecuado*; V.64: *Evito gestos que puedan provocar lesiones a mi o a otros*; V.65: *Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien*; V.66: *Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física*; V.67: *Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de EF*; V.68: *Aprendo*

la forma de hacer los ejercicios más adecuados; V.70: Consulto páginas de internet relacionadas con la salud; V.71: Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.

También aportan informaciones a este objetivo las reflexiones de la profesora en su Diario y las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, ante las distintas cuestiones que les plantea la profesora.

8.1.- Relación entre Actividad Física y Salud

En varios ítems del cuestionario, el alumnado constata su opinión referente a la relación entre la actividad física y la salud, así pues en el ítem V.67. *Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de Educación Física*, a priori en el mes de octubre, son los chicos los que mayoritariamente eligen la opción de máximo acuerdo frente al ítem, con más un 50% del total de sus respuestas; en el grupo femenino, en el mismo valor de respuestas más positivo que se obtienen respuestas es en “*bastante de acuerdo*” y sólo con un 14,7%. Sin embargo, una vez aplicado el Programa, se puede observar una mayor participación en estas actividades deportivas, ya que se ve reflejada en los totales de junio, donde las opciones “*positivas*” de “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, se incrementan sustancialmente.

Respecto a esta práctica deportiva en su tiempo de ocio como forma de mejora de su salud, opinan en el blog:

Me he dado cuenta de que antes de a balonmano o a otro juego tienes que practicar y te saldrá bien o mal, pero si practicas seguro que mejora y te sientes bien.

Al (1032-1033) AUT-UD12

Y en la misma línea, la profesora en su Diario expresa que:

Esta unidad pretende una evaluación inicial del alumnado y una primera toma de contacto, inculcando a su vez hábitos y conocimientos de salud desde el principio de curso, con el fin de su puesta en práctica desde un primer momento; a partir de esta UD se transversalizará la salud en las demás unidades.

Viernes 2 de Octubre de 2009

En relación a la práctica de actividad física y salud, dentro del centro educativo, en varios ítems se preguntó sobre la actividad relacionada con la salud y hábitos saludables, como en el ítem V.63. *Vengo a clase con vestimenta y material adecuado* ó V.61. *Cumplo las normas de seguridad*

cuando hago Educación Física. Y en ambos podemos ver, como la opinión del alumnado es clara, sobre todo tras la aplicación del Programa de intervención, donde tanto chicos como chicas acuerdan la necesidad de una práctica segura, en cuanto cumplimiento de normas (tal y como reflejan en sus respuestas, siendo sus porcentajes sobre el 50% respecto al valor de máximo acuerdo), y en cuanto a la ropa y material adecuado para la práctica (donde eligen dicha en un 81,3% en el caso de los chicos y en un 100% en el caso de las chicas).

De igual forma, el alumnado lo deja reflejado en el blog:

Hay que cuidar el material porque si haces brutalidades vas a perder y romperás el material.

Adri (297-298) RMA-UD6

Que cada uno puede escoger su juego siguiendo sus condiciones de juego.

AI (420) VAU-UD8

Y la profesora por su parte inculca estos hábitos y prácticas de forma saludable, es decir, de manera que mejoren su salud, tal y como refleja en su Diario:

La unidad de “Estamos en Forma” se centra en las capacidades físicas básicas, su implicación en las actividades físicas y deportivas, y en el propio cuerpo, para conocerlo y controlarlo tanto físicamente (relajación, respiración...) como psicológicamente (favoreciendo su imagen, autoestima...), en definitiva ir construyendo la base sobre la que giran los demás aprendizajes, así como que conozcan medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.

Martes 6 de Octubre de 2009

Otro aspecto a destacar, dentro de esta relación actividad física y salud, es la correcta realización de la misma para evitar lesiones que empeorarían la salud del practicante. Y con respecto a esta temática, podemos comprobar como tanto en el blog como en la opinión reflejada en el cuestionario el alumnado coincide sobre la importancia de una correcta realización.

Así, en el ítem V.66. *Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física*, los datos no dejan lugar a dudas que el alumnado de la muestra considera que el calentamiento es una actividad necesaria para la realización de actividades físicas ya que la opción más elegida tanto en octubre como en junio por ambos grupos de chicos y chicas es la de “*totalmente de acuerdo*”, seguida de la opción “*bastante de acuerdo*”, reflejando con ello que tienen asumida la importancia del calentamiento como actividad preventiva a realizar antes de cualquier actividad física.

Además en los ítems V.68. *Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados* y V.64. *Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros*, tanto en octubre como en junio, eligen como la más frecuente, la opción “*totalmente de acuerdo*”, destacando además de la mejoría de las respuestas en la opinión del alumnado en octubre a la de junio, una vez aplicado el programa, sobre todo en el grupo de las chicas.

Y en concordancia, la opinión reflejada en el blog por parte del alumnado, como vemos a continuación:

Yo creo que antes de hacer un deporte te asegures de que es el más apropiado para ti.

Ju Ju (411-412) CPL-UD8

Al igual que en la opinión de la profesora, al plantearse el trabajo con sus alumnos/as, como manifiesta en el Diario:

En esta unidad de Vuelta al Cole, en la que planteamos conocer los niveles de condición física salud, hemos establecido como criterios si conoce los principales músculos y huesos que componen el cuerpo humano, así como si comprende los conceptos tratados en el “cuaderno de EF.” Si realiza de forma autónoma el calentamiento y los estiramientos y sobre todo si respeta las normas pactadas por todos para el desarrollo de las clases de Educación Física.

Martes 22 de Septiembre de 2009

La clase de hoy estaba orientada al conocimiento de la fuerza como una Cualidad Física Básica y sus manifestaciones en la vida cotidiana y hemos tratado de que la relacionen con el reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.

Viernes 9 de Octubre de 2009

Hoy hemos tenido que repasar algunas actividades relacionadas con el calentamiento específico del voleibol y hemos tratado la prevención de lesiones en los dedos al golpear el balón de voleibol.

Martes 6 de Abril de 2010

Por tanto vemos como se hace imprescindible introducir en el currículo de Educación Física, objetivos que atiendan al fomento de hábitos posturales saludables, donde se rechace la práctica reiterada de ejercicios contraindicados, especialmente aquellos que integren combinaciones peligrosas. Así, de este modo, los docentes seremos fuente promotora de bienestar y calidad de vida.

8.2.- Adquisición de Hábitos de Vida Saludables

En el ítem V.60. *Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada*, se preguntaba al alumnado su opinión frente a la alimentación, como hábito saludable, y en los resultados obtenidos constatamos que en el primer cuestionario pasado en octubre, no tiene muy clara la importancia de la dieta sana, ya las respuestas obtenidas son muy variadas, pero una vez se aplica el programa, en ambos grupos ocurre igual, las respuestas de ambos grupos se concentran en los dos valores de máximo acuerdo hacia el contenido del ítem, tanto “*totalmente de acuerdo*” como “*bastante de acuerdo*”. Por lo tanto podemos decir que nuestros alumnos y alumnas piensan que llevar a cabo una dieta sana es algo importante, más aún cuando se lo inculcan sus profesores/as.

Y así lo opina igualmente la profesora en su diario:

*En estas primeras clases estamos tratando de que el alumnado valore lo importante que es para su vida cotidiana la adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
Viernes 18 de Septiembre de 2009*

De igual forma en el ítem V.62. *Cuido mi higiene personal*”, la mayoría del alumnado encuestado dice cuidar su higiene personal, pero respecto a los resultados obtenidos en octubre de 2009 y junio de 2010, observamos una respuesta positiva después de la aplicación del programa de intervención (del 69,60% al 82,7% en la opción de respuesta de “*totalmente de acuerdo*”), que nos hace ver la eficacia del Programa.

Sobre estos aspectos saludables el alumnado ha reflejado, en la misma línea su opinión en el blog digital de clase:

*Creo que si un deporte no es apropiado y no tienes esa capacidad física, no lo puedes hacer... tienes que practicar el deporte que sea apropiado para ti.
Ro (446-448) CPL-UD8*

*Yo creo que tienen que hacer mucho ejercicio todo el año y tienen que esforzarse mucho en todo y cuando vayan a salir tienen que prepararse muy bien.
Os (730.732) VCO-UD11*

Además, dentro de este contenido de hábitos saludables, el alumnado ha dejado su opinión sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la temática, es decir, tanto del uso de la web de Educación Física, como del uso de internet para buscar información al respecto, tal y como indican los ítems V.70. *Consulta páginas de Internet relacionadas con la salud*, y en el ítem V.71.

Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase. Donde en términos generales, hay una evolución de las muestra positiva hacia ambos aspectos, con respecto al primer cuestionario pasado en Octubre y el segundo en Junio. En referencia a la web de Educación Física, hay una progresión temporal en su mayor utilidad, siendo esta evolución más apreciable en el grupo de chicas; y en referencia al uso de internet para formarse en temas relacionados con la salud, es tras el Programa de intervención donde se obtienen los porcentajes de respuestas más altos en los valores positivos, por tanto, es el programa el que ha influido y, en definitiva, la profesora la que les ha motivado hacia dicha tarea de búsqueda en Internet.

Esta gran motivación igualmente la refleja la profesora en su Diario:

Les ha interesado bastante, porque hemos llevado a cabo el conocimiento de aspectos básicos del voleibol mediante el uso de las TIC. La sesión ha sido muy motivante ya que hemos usado por primera vez la pizarra digital que ya estaba disponible en la clase.

Martes 6 de Abril de 2010

El hecho de ir introduciendo hábitos y estilos de vida saludables, debe de ser una de las finalidades primordiales en nuestra labor como docentes, así como la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza, es una realidad a tener en cuenta.

Resumiendo diremos que,

- El alumnado de manera mayoritaria manifiesta que realiza actividades físicas fuera del horario escolar, esta práctica es superior en los chicos que en las chicas, aumentando en ambos grupos (chicos y chicas) esta practica tras la aplicación del Programa de intervención.
- La opinión del alumnado y de la profesora es clara, respecto a la realización de una práctica de actividad física segura, en cuanto cumplimiento de normas, incrementándose esta concepción tras la aplicación del Programa de intervención.
- La profesora a lo largo del curso, ha tratado de inculcar hábitos saludables y motivar hacia una práctica de actividad física adecuada, para que el alumnado incremente sus niveles de salud.
- Las respuestas del alumnado y la opinión de la profesora coinciden en afirmar, que el alumnado de la muestra considera que el calentamiento es una actividad necesaria para la realización de actividades físicas.
- El alumnado manifiesta que aprende la forma de hacer los ejercicios más adecuados y de la misma manera evita gestos que puedan provocar lesiones a así mismos o a los compañeros/as, siendo más acusada la mejora

en las chicas que en los chicos.

- Los alumnos y alumnas piensan que llevar a cabo una dieta sana es algo importante, más aún cuando se lo inculcan sus profesores/as. Estas opiniones son corroboradas por las opiniones de la profesora.
- La mayoría del alumnado encuestado dice cuidar su higiene personal, datos contundentes que se deducen del análisis de los resultados obtenidos en octubre de 2009 y junio de 2010, observándose un incremento en las respuestas positivas después de la aplicación del Programa de intervención.
- El alumnado manifiesta que tiene influencia en su conducta saludable el uso de las TIC, tanto en la utilización de la web de Educación Física, como del uso de Internet para buscar información sobre aspectos relacionados con la salud.

TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES,
PERSPECTIVAS DE
FUTURO.
IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS**

CAPITULO VIII

**CONCLUSIONES,
PERSPECTIVAS DE
FUTURO.
IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS**

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, 2004

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro trabajo de investigación, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado y tomando en consideración los datos de los dos Cuestionarios pasados al alumnado, el análisis del Diario de la Profesora, así como del análisis de las opiniones personales expresadas por el alumnado en el Portafolios Digital.

Objetivo Específico 1.- Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones del alumnado, hacia el uso del Bilingüismo y las Tecnología de la Información y Comunicación, en las clases de Educación Física y en su tiempo libre.

- El alumnado de manera altamente mayoritaria expone que a lo largo del curso, la página web le ha ayudado a aprender el vocabulario de inglés en Educación Física.
- En el Diario de la profesora se observa como va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe como el alumnado poco a poco se va introduciendo en la utilización del bilingüismo, propiciado por las clases de Educación Física y las tareas asociadas a la misma.
- El alumnado manifiesta que le gusta la idea de expresarse en un blog en su clase de Educación Física. Esta propuesta hace que los estudiantes estén permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo.
- La Profesora, corrobora las afirmaciones del alumnado de que les gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador, mostrando su conformidad con el desarrollo de las tareas digitales encomendadas al alumnado.
- El alumnado y la profesora coinciden en considerar que se aprende más buscando información y utilizando la página web de Educación Física, que con recursos impresos (libros...).

- Para la profesora el objetivo fundamental del uso del ordenador como recurso didáctico es el de apoyar la labor durante el desarrollo del programa de intervención.
- En el Diario de la profesora aparecen pasajes en los que se ve el uso del ordenador para el aprendizaje de objetivos y contenidos de Educación Física, comprobándose como el alumnado ha ido adquiriendo los valores de respeto, responsabilidad ante las tareas y el material, así como mejora de su autoestima a la hora de conseguir realizar sus actividades.

Objetivo Específico 2.- Valorar la incidencia del programa de intervención de Educación Física, sobre los progresos en el dominio del inglés y en la mejora del grado de alfabetización digital del alumnado.

- La mayoría del alumnado se esfuerza cada vez más por comprender los mensajes en inglés en las clases de EF.
- En el Diario de la profesora se observa cómo van mejorando los conocimientos de inglés por parte del alumnado.
- El alumnado de manera mayoritaria ha tenido una evolución positiva respecto al gusto por realizar actividades de EF en el ordenador.
- El alumnado va manifestando de manera positiva y progresiva que le gusta y se siente a gusto expresándose en un blog en su clase de Educación Física. Esta propuesta hace que los estudiantes estén permanentemente activos al interactuar con el ordenador y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo.
- Ha aumentado considerablemente la importancia que le da el alumnado al aprendizaje de tareas digitales.
- En el Diario de la profesora se observa cómo la mayoría del alumnado realiza las tareas digitales propuestas, aumentando su autonomía en la ejecución de las mismas.
- Atendiendo a las opiniones del Blog observamos que el alumnado le da un gran valor al esfuerzo como forma de conseguir los objetivos propuestos.
- El alumnado y la profesora coinciden en considerar que se aprende más buscando información y utilizando la página web de Educación Física, que con recursos impresos (libros...).
- Todo el alumnado es consciente de la importancia de cuidar el ordenador para que esté en buenas condiciones.
- El alumnado también expresa en el blog digital opiniones que van en la línea de que el programa de intervención ha sido eficaz en la mejora de las habilidades digitales.

Objetivo Específico 3.- Verificar las modificaciones producidas durante el curso, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar y en el trato con las personas, en la escuela y en el entorno.

- El alumnado manifiesta de forma altamente mayoritaria que realiza las tareas que le proponen sus profesores/as, cumplimentándolas en los días que están previstos para ello. La profesora corrobora las respuestas del alumnado, considerando que el grupo de 5º, es bastante responsable en el cumplimiento de sus tareas de clase y en las propuestas que su profesorado les realiza.
- Encontramos un cambio significativo a lo largo de la aplicación del Programa de Intervención, respecto a la mejora de la capacidad de atención del alumnado hacia las explicaciones y tareas realizadas en clase.
- Se aprecia un cambio en la conducta del alumnado, cuando considera que rectifica al realizar alguna conducta inadecuada, al ser orientado por sus profesores. Las chicas presentan un aumento considerablemente superior a los chicos en este comportamiento. Este cambio se puede comprobar en las opiniones expresadas por la profesora, en su Diario de clase, en el que se muestra que el alumnado tiene buena predisposición para valorar las orientaciones de la profesora.
- El alumnado y la profesora coinciden en que la motivación aumenta cuando se resuelven las dudas que el alumnado pudiese tener a lo largo de las exposiciones y en la realización de sus tareas.
- En su vida cotidiana el alumnado afirma que suele realizar las tareas que se le encomiendan, encontramos diferencias importantes a lo largo del curso.
- Comprobamos como el alumnado intenta hacer las cosas cada vez mejor. Se ratifica esta mejoraría, pasando de un 91,2% en octubre, a un 95,7% en junio, los que afirman estar de acuerdo, siendo más ostensible la mejora en el grupo de chicas.
- La profesora y el alumnado coinciden en afirmar que el alumnado de manera mayoritaria colabora en preparar, colocar y guardar el material utilizado en la clase de Educación Física.
- El alumnado y la profesora coinciden en que cumplen con las tareas propuestas en clase de Educación Física, sobre todo el llevar la carpeta de Educación Física al día, y en cumplimentar el blog digital en los plazos establecidos.
- Ceder decisiones al alumnado implica un clima de libertad y flexibilidad dentro del aula que en ocasiones es percibido como amenazante por los

educadores y solamente conciben este clima a partir del control que los alumnos son capaces de ejercer sobre sí mismos.

- La Profesora, manifiesta que ha observado una evolución del alumnado respecto a su participación en los grupos de práctica, comprobándose como a lo largo del curso, la convivencia se mejora de manera ostensible, coincidiendo de manera clara con la opinión expresada por el alumnado en el cuestionario y en el blog digital.

Objetivo Específico 4.- Conocer la eficacia del programa de intervención, sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

- El alumnado de forma mayoritaria opina que jugar en equipo implica cooperar, compartir, disfrutar con los compañeros/as, jugar juntos...
- En el Diario de la profesora se observa cómo va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe cómo el alumnado va presentando actitudes más cooperativas en las clases de Educación Física.
- El alumnado manifiesta que hay que trabajar en equipo respetando a los compañeros.
- Si atendemos a las opiniones del Portafolios Digital observamos que el alumnado considera que el compañerismo y la colaboración son elementos básicos para los deportes de equipo
- La Profesora corrobora las afirmaciones del alumnado sobre la importancia de valorar y respetar a todos los compañeros y compañeras por igual.
- El alumnado y la profesora coinciden en que hay que compartir tareas y responsabilidades.
- En el Diario de la profesora se observa una clara evolución en las relaciones entre el alumnado, adquiriendo cada vez más protagonismo la aceptación de todos los compañeros y compañeras.

Objetivo Específico 5.- Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima, y autoconcepto físico del alumnado, que participa en el programa de intervención.

- El programa de intervención ha tenido una influencia positiva en la confianza del alumnado a la hora de enfrentarse a una nueva actividad digital
- Interpretamos por los datos que, el programa de intervención, ha sido totalmente eficaz, superior en las chicas, que han mejorado notablemente su autoaceptación, y ha mejorado también en los chicos, que ya partían de valoraciones superiores.
- La profesora es consciente de que el alumnado a lo largo del proceso, ha experimentado cambios en su aprecio personal, comprobando como las actividades prácticas les ayuda sentirse bien consigo mismos.
- El alumnado, en el blog digital, expresa opiniones que van en la misma línea de lo manifestado en los cuestionarios, y de las opiniones de la profesora, sobre todo en el planteamiento de valorar las propias acciones y en caso de que estas no sean satisfactorias, no desanimarse y continuar incrementando la práctica.
- La profesora también comprueba como el alumnado se siente bien en la realización de las actividades digitales, incrementándose los niveles de motivación hacia el aprendizaje.
- Ha sido en el grupo de chicas, en las que el desarrollo del programa más ha influido en su percepción de que se les dan bien las actividades digitales, ya que todas terminan opinando de manera afirmativa, mientras que las respuestas de los chicos casi no varían en los dos momentos en los que han sido preguntados.
- El alumnado en general, se preocupa por lo que los demás piensen de ellos. Los comentarios de un amigo/a o compañero/a pueden ser determinantes en la percepción o el sentimiento sobre el propio cuerpo, la forma de vestir o tomar decisiones.
- Los chicos tienen mejor autoconcepto físico que las chicas, aunque a lo largo del proceso se ha ido elevando el nivel de las chicas.
- A lo largo del proceso se aprecian a través de las opiniones de la profesora y de las del alumnado en el blog digital, como comienzan a valorarse a sí mismos y a entender que la competencia motriz influyen aspectos tales como la constancia, el esfuerzo, la superación.
- La profesora es consciente de que las diferencias a nivel de competencia motriz en el alumnado a veces dificultan la consecución de

las tareas grupales, pero su objetivo o principio es educar en valores individuales y sociales, a través de las actividades que se llevan a cabo.

- La relación entre la expresión corporal y el autoconcepto es muy estrecha, ya que la expresión corporal trabaja fundamentalmente el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, además de las posibilidades de comunicación que este nos ofrece.

Objetivo Específico 6.- Comprobar que el alumnado actúe con respeto hacia las normas pactadas por todos, a las cosas propias y ajenas, así como al material, las instalaciones y los espacios deportivos y no deportivos que usan y disfrutan.

- El alumnado manifiesta que es fundamental el cumplir y mantener las normas y reglas acordadas, tal y como exponen en sus opiniones tanto en el cuestionario, como en el blog digital.
- Comprobamos como para el alumnado el respeto a las reglas en los juegos y deportes es fundamental, así como lo es, tanto para el alumnado como para la profesora, el respeto frente a las acciones de saber ganar y perder.
- El alumnado manifiesta de forma mayoritaria que mantiene una actitud de respeto en clase, respeto a sus compañeros/as, a su profesora, así como al material e instalaciones.
- El alumnado tiene buenos valores de respeto hacia sus compañeros y compañeras y no sólo eso sino que tras la aplicación del programa han mejorado su actitud hacia un mayor respeto y valoración de los demás de forma positiva, repercutiendo en una mejor relación entre iguales y mejorando así el clima de convivencia.
- La Profesora, manifiesta que ha observado una evolución del alumnado respecto a su comportamiento al principio y tras aplicado el programa, mejorando la convivencia y el respeto entre los compañeros/as en clase, coincidiendo con la opinión expresada por el alumnado en el cuestionario y en el blog digital.
- A pesar de que la mayoría del alumnado encuestado muestra respeto hacia su profesora, se aprecia un cambio en el alumnado, conforme avanza el programa, mejorando el comportamiento de aquellas conductas inadecuadas que aparecían en clase, corroborándose con la opinión sobre el clima del aula de la profesora. Las chicas presentan un aumento considerablemente superior a los chicos en este comportamiento.
- La profesora y el alumnado concuerdan en el adecuado grado de respeto que se muestra en las clases hacia el material, tanto al personal como al colectivo.
- El alumnado y la profesora coinciden en la valoración, respeto e importancia que le dan al entorno, tanto cercano, como el centro o las pistas, como lejano, hasta el medio ambiente.

Objetivo Específico 7.- Valorar las actitudes de esfuerzo y constancia, demostradas por el alumnado durante el curso escolar, así como su afán de superación en las tareas de clase y en la vida cotidiana.

- La mayoría del alumnado afirma que se esfuerza en comprender bien los mensajes en inglés, que se comunican en las clases de Educación Física, esta aseveración es corroborada por la profesora en su Diario.
- El programa de intervención ha tenido una influencia positiva sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y digitales, aunque cabe señalar que ya en la primera recogida de datos el alumnado se mostraba familiarizado con el uso de las TIC.
- La profesora en su Diario, hace alusiones explícitas a la mejora de las competencias digitales y lingüísticas, fruto del esfuerzo del alumnado y de su deseo de superarse.
- La profesora considera que el esfuerzo es un valor que se puede mejorar mucho en las clases de Educación Física, utilizando una metodología adecuada.
- El alumnado y la profesora coinciden en afirmar que tienen claro que lo importante es tratar de hacer las cosas bien, aunque es posible que no salga todo a la primera.
- La profesora, al igual que el alumnado, muestra en su Diario que durante el proceso de intervención, ha habido variaciones en la conducta psicosocial del grupo clase, mostrando un avance sustancial en las actividades que suponen retos personales y colectivos.

Objetivo Específico 8.- Indagar acerca de la relación que establece el alumnado entre la actividad física y la salud, así como la adquisición de hábitos de vida saludables y de ejercicio físico, que inciden en su calidad de vida.

- El alumnado de manera mayoritaria manifiesta que realiza actividades físicas fuera del horario escolar, esta práctica es superior en los chicos que en las chicas, aumentando en ambos grupos (chicos y chicas) esta práctica tras la aplicación del Programa de intervención.
- La opinión del alumnado y de la profesora es clara, respecto a la realización de una práctica de actividad física segura, en cuanto cumplimiento de normas, incrementándose esta concepción tras la aplicación del Programa de intervención.
- La profesora a lo largo del curso, ha tratado de inculcar hábitos saludables y motivar hacia una práctica de actividad física adecuada, para que el alumnado incremente sus niveles de salud.
- Las respuestas del alumnado y la opinión de la profesora coinciden en afirmar, que el alumnado de la muestra considera que el calentamiento es una actividad necesaria para la realización de actividades físicas.
- El alumnado manifiesta que aprende la forma de hacer los ejercicios más adecuados y de la misma manera evita gestos que puedan provocar lesiones a así mismos o a los compañeros/as, siendo más acusada la mejora en las chicas que en los chicos.
- Los alumnos y alumnas piensan que llevar a cabo una dieta sana es algo importante, más aún cuando se lo inculcan sus profesores/as. Estas opiniones son corroboradas por las opiniones de la profesora.
- La mayoría del alumnado encuestado dice cuidar su higiene personal, datos contundentes que se deducen del análisis de los resultados obtenidos en octubre de 2009 y junio de 2010, observándose un incremento en las respuestas positivas después de la aplicación del Programa de intervención.
- El alumnado manifiesta que tiene influencia en su conducta saludable el uso de las TIC, tanto en la utilización de la web de Educación Física, como del uso de Internet para buscar información sobre aspectos relacionados con la salud.

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, 2005.

Para finalizar este trabajo vamos a indicar algunas sugerencias tanto para la realización de futuras investigaciones sobre el tratamiento de competencias motrices, digitales y lingüísticas en educación, como para que le sea de ayuda a los miembros que formamos parte de la comunidad educativa, mejorando así nuestras actuaciones.

Además, la intención con la que hemos realizado esta investigación es tener una aplicación práctica y por tanto, ser difundida a la comunidad educativa. Ya que esta información, puede permitir al profesorado reflexionar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra materia y posibilite realizar las modificaciones oportunas.

Sugerencias para futuras investigaciones

- ❖ Sería conveniente llevar a cabo investigaciones como la realizada en las diferentes etapas educativas de nuestro sistema educativo, con el fin de trabajar las competencias motrices, digitales y lingüísticas en otras edades.
- ❖ Se podría llevar a cabo otras investigaciones de las mismas características que la nuestra en otros centros educativos de diferentes provincias y/o comunidades, con el fin de observar posibles diferencias socio-culturales.
- ❖ Una línea de investigación que se podría llevar a cabo sería profundizar en el uso de las TIC por parte del alumnado, siendo ellos los que elaboren sus propios materiales y recursos digitales y teniendo en cuenta la influencia que ejercería en la transmisión de valores, actitudes y normas.

- ❖ Respecto al bilingüismo, se podría llevar a cabo una investigación en el área de Educación Física, en la que se observe la progresión en el idioma elegido, teniendo en cuenta de forma específica los cuatro bloques propuestos por el RD 1513/2006:

- ✓ Escuchar, hablar y conversar
- ✓ Leer y escribir
- ✓ Conocimiento de la lengua
- ✓ Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

Analizando la influencia que tendría ese programa en la transmisión de valores, actitudes y normas.

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 a tener en cuenta las competencias digitales y lingüísticas en el área de Educación Física.
- ❖ Hacer consciente al profesorado de la importancia de implicarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado para poder transmitir valores y actitudes positivas.
- ❖ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuáles han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres y madres sobre la importancia y responsabilidad de llevar a cabo una adecuada educación en valores sobre sus hijos/as para favorecer la integración social.
- ❖ 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.
- ❖ Informar a las administraciones educativas y a todos los organismos interesados en esta temática de los resultados obtenidos para, de esta forma, se contribuya a avanzar y mejorar nuestra sociedad.

3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“La tecnología educativa no es más que la evolución en la enseñanza de la educación, la cual es usada como herramienta para facilitar un aprendizaje eficaz”.
CAIRLINS MORALES, 2010.

Para finalizar este trabajo de investigación queremos incluir algunas consideraciones de tipo didáctico o dirigidas a todas las personas y organismos implicados en el proceso educativo con el fin de mejorar la práctica educativa.

❖ Para la Familia

- A la hora de educar a los hijos hay que tener muy presente la importancia de una transmisión y educación en valores, actitudes y normas ya que son necesarias para el desarrollo de las personas y del orden social en que estas se encuentran inmersas.
- Actualmente vivimos en una sociedad con continuos cambios tecnológicos y que proporciona mucha información, los padres y madres deben tener en cuenta que no pueden evaluar todos esos estímulos, sino que hay que proporcionar a los hijos e hijas de los conocimientos necesarios para hacer un uso crítico y responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Pertenece a una sociedad plural, y esto debe estar muy presente en todos los padres y madres; se debe educar para respetar otras culturas, enriqueciéndonos de ellas y aprendiendo de la diversidad social en la que nos encontramos inmersos.
- Con distinto nivel de dominio y formación, el conocimiento de otras lenguas extranjeras posibilita el poder comunicarse en algunas de ellas y con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje, y esto debe estar muy presente en la educación de los hijos.
- El ocio y la diversión son formas de descubrir el mundo. Y descubrir, sobre todo que existen “los otros” a los que hay que atender, respetar y ayudar. El juego es una escuela de la vida. El ocio y el tiempo libre son

oportunidad de ensayar como debe ser uno: voluntarioso, emprendedor, constante, paciente. El ocio, el juego, el deporte, son una escuela de valores que la familia no debe desaprovechar.

- Algunas orientaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado (Televisión, Videojuegos e Internet):
 - ✓ Establecer un horario. Dejar claro qué días de la semana y a qué horas puede jugar; establecer reglas para las excepciones.
 - ✓ Establecer prioridades, mejor de común acuerdo, y no permitir que se altere su orden. Lo primero ha de ser el estudio, las obligaciones familiares y las amistades, y después el juego en los ordenadores.
 - ✓ Es importante romper con el aislamiento que a veces estas tecnologías imponen.
 - ✓ Hay que tratar de que diversifique las actividades de ocio. Los niños, niñas y jóvenes deben realizar actividades físico-deportivas, salir al campo, leer, oír música, charlar con los amigos, hacer excursiones, tocar algún instrumento musical,... en definitiva buscar su felicidad.
 - ✓ No debemos dar lugar a que las TIC perjudiquen la autonomía de los hijos e hijas, facilitándoles demasiado las tareas, incluso proporcionándoselas hechas, evitando así la actitud de que “ *solo sé que nada sé y lo que no sé, lo busco en internet*”. *Lesvermont*.

❖ Para la Escuela

- Las diferentes administraciones nacionales e internacionales tiene presente la importancia de una educación bilingüe y así lo demuestra con los diferentes planes y proyectos educativos. La escuela debe aprovechar esa oportunidad para proporcionar una educación bilingüe al alumnado.
- La escuela además, debe tener presente los continuos avances tecnológicos e integrarlos en ella, haciéndolos visibles y presentes en el día a día, con el fin de dotar al alumnado de los conocimientos

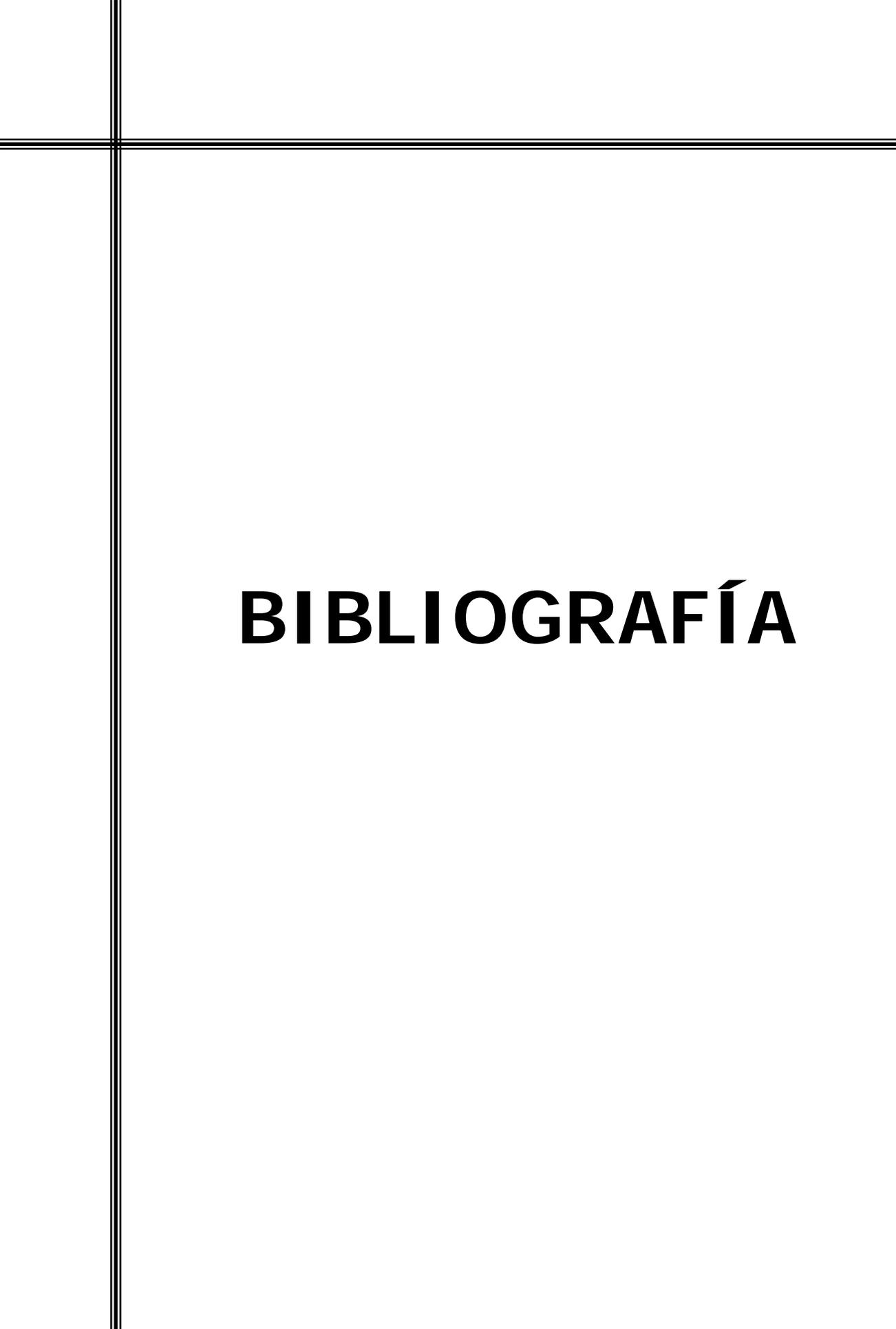
necesarios para su posterior integración social como ciudadanos activos, críticos y participativos.

- El columna vertebral de la escuela deben de ser los “valores”, la escuela debe tener presente que educar a un niño o niña es educar a la sociedad, y lo que aprendan los niños y niñas lo van a poner en práctica en la sociedad en la que están inmersos.
- La escuela tiene la posibilidad de fomentar la realización de actividades físico-deportivas por parte del alumnado mediante actividades extraescolares, diferentes planes y proyectos, por ejemplo el Proyecto de Escuelas Deportivas de la Juna de Andalucía, por lo tanto debe tener en cuenta que tan importante es educar la mente como el cuerpo.
- Por último, la escuela debe valorar y tener presente como así queda reflejado en esta investigación, la importancia del área de Educación Física para una formación global del alumnado debido a las múltiples posibilidades que esta área ofrece.

❖ **A Los Medios de Comunicación y las Tecnologías**

- Los medios de comunicación deben de tener en cuenta el gran poder mediático que tienen y la gran influencia que ejercen sobre los niños y niñas, consumidores que están formando su personalidad en función de las experiencias y conocimientos vividos. Estos medios pueden aprovechar su motivación intrínseca para transmitir enseñanzas acordes con la edad de los niños y niñas.
- En la actualidad encontramos muchas posibilidades de ocio relacionadas con las TIC, por lo que los medios de comunicación deberían tener presentes la importancia de que esos recursos atiendan a fines éticos y morales, teniendo en cuenta una adecuada educación en valores, actitudes y normas.
- *“Donde hay educación, no hay distinción de clases” Confucio.* Los medios de comunicación deben tener presentes y así reflejarlo, educar para el tratamiento igualitario de las personas, sea cual sea su sexo y país de procedencia, evitando transmitir mensajes que violen la libertad y dignidad de las personas, contribuyendo a crear de esta forma un

mundo en el que primen valores como el respeto, solidaridad, cooperación, igualdad de oportunidades...



BIBLIOGRAFÍA

A

- ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.
- ALBERO, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 13, 1137-1102.
- ALDEA LÓPEZ, E. (2004). La evaluación en Educación en valores. *OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Programas Educación en Valores. Municipalidad de Chillán, Chile (página Web).
- AMADOR, B. (2005). Variables psicológicas, categorías deportivas y lesiones en futbolistas jóvenes: Un estudio correlacional. *Análise Psicológica* (2005), 4 (XXIII): 449-459.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the class room: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ANTOLÍN JIMENO, L. (2002). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, Nº. 8, 2008 , págs. 81-86.
- ARANGUREN, J. L (1990). *Ética*. Madrid: Alianza editorial.
- ARANGUREN, J. L. (1958). *Ética. Revista de Occidente*. Madrid. (Hay reediciones posteriores en Alianza Editorial, 1986, 1997).
- AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- ARGUÍN, Y. (2010) . *La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio*. Disponible en: <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>
- ARIZA, A. y ROMERO, S. (2009). El uso del Jclic como complemento para la enseñanza/ aprendizaje de la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Nº. 15, 2009 , págs. 45-48

- ARMAS, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- ARNAL, J ., DEL RINCÓN, D. y LA TORRE, A. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona : Experiencia.
- ARNAU, J .; CORNET, C.; SERRA, J.M. y VILA, L. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ARRIBAS CUBERO, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales ... ¿distinta terminologías y un mismo significado?. *Investigación en la Escuela*, 23, 33-42.
- ARTEAGA, M.; VICIANA, V. y CONDE, J. (1997). *Desarrollo de la Expresividad Corporal*. Barcelona: INDE.
- ASHWORTH, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 32-35.
- AULA PRACTICA DIDÁCTICA (2001). *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona: CEAC.
- AUNIÓN, J. A. (2009). *La era digital llega al Informe Pisa*. El País.Com. Madrid.
- AYMERICH, C. y AYMERICH, M. (1981). *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona: Hogar del niño.

B

- BAIGORRI, A. (1996). Urbanización y Violencia. Una interpretación de la violencia ambiental en el deporte M. García Ferrando y J.Ramón Martínez, eds., *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1996, pp. 339-352.
- BALDERSON, D. y SHARPE, T. (2005). The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviours, in *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 66-77.
- BARRETO, M. Y VALENZUELA, L. (1988). *Socialización y educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- BARRIENTOS, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada: Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.

- BARRIO GUTIÉRREZ, J. (1991). *Enciclopedia GER. Subjetivismo*. Canal Sociasl. Disponible en: http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.sp?id=5938&cat=Filosofia.
- BAUTISTA CUELLAR, R. V. (2005). La Educación en Valores y sus objetivos en Educación Secundaria. *Revista Digital Investigación y Educación*, 18, septiembre 2005. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n18/valores_sec.pdf
- BECKETT, K. (1990). The Effects of Two Teaching Styles on College Student's Achievement of Selected Physical Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 153 -169.
- BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BIDDLE, S. y GOUDAS, M. (1993). Reaching Styles, Class Climate and Motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 24(3), 38-39.
- BIGELOW J.D. (1995). Teaching Material Skills. *Journal of Management Education*, 32, 697-715.
- BLÁZQUEZ, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE Publicaciones.
- BOGGIANO, N. (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- BOLIVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda.
- BOLIVAR, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la Transversalidad. *Revista de Educación*, 309.
- BOLIVAR, A. (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.
- BOLIVAR, A. (2003). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*, 3(18).
- BOLIVAR, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- BOYCE, B. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 389-401.

- BREILH, J. (1994). *Nuevos conceptos y técnicas de la investigación*. Quito: CEAS.
- BRIAN, C. (2001). Convergencia, valor y cambi. En LEER, A. (2001). *La visión de los líderes en la era digital*. México, D.F.: Prentice Hall.
- BROWN, B. (1985). An application of social learning methods in a residential programme for young offenders. *Journal of Adolescence*, 8, 321-331.
- BRUNNER, R. & HILL, D. (1992). Using Learning Styles Research in Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(4) 26 - 28.
- BUENDÍA L.; COLÁS P. y HERNÁNDEZ, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Edit. McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (pp 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.
- BUXARRAIS, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BUXARRAIS, M. R. (2000). Tendencias y modelos de educación moral. *Diálogo Filosófico*, 47, 196-220.

C

- CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, M.C. (2006). *Capacidades tecnológicas de las TIC's por los estudiantes*. *Enseñanza*, 24, 159-175.
- CAGIGAL, J. M. (1959). Aporías iniciales para un concepto del deporte. *Citius, Altius, Fortius: estudios deportivos*, 1(1), 7-36.
- CAGIGAL, J.M. (1964). Persona y deporte. En: *Citius, Altius, Fortius*, VI: 4-29. Madrid, INEF.
- CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Editorial Miñón.
- CALDERÓN, N. (2004). La socialización como elemento fundamental en la vida. *Periódico Heredia*. Universidad de Costa Rica.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CAMPILLO, J. (1985). El mundo de los valores y la educación. Tema VI. En *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de

la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda/ Anaya.
- CARO MARTÍNEZ, E. (2007). *El Respeto*. Disponible en: <http://www.leonismoargentino.com.ar/INST212.htm>
- CARRASQUILLO, A., KUCER, S.B. y ABRAMS, R. (2004). *Beyond the beginnings. Beyond the Beginnings: Literacy Interventions for Upper Elementary English Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física. *Elide. Revista de Didáctica de la Educación Física*, 1, 6-11.
- CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Progreso.
- CARRILLO, I. (2005). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- CASTAÑO, C. (2009). Los usos de Internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre el hogar, escuela, estudios y juegos. *CEE Participación Educativa*, 11, pp. 73-93.
- CASTILLO VIERA, E. y REBOLLO GONZÁLEZ, J.A. (2010). Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. *Wanceulen e.f. digital* Número 5 – abril 2010.
- CASTRO GIRONA, M.J.; GONZÁLEZ VALEIRO, M.A.; PIERON, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos, Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 2006. Nº 10, pp 5-22.
- CEIP "Santa Teresa" (2004). *Campaña del Juego y el Juguete No Sexista No Violento 2004: experiencia premiada en la campaña 2003*. Instituto Andaluz de la Mujer: Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- CEPERO GONZÁLEZ, M. M. y ROMERO CEREZO, C. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

- CERVELLÓ, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- CERVELLÓ, E. M., JIMÉ NEZ, R., DEL VILLAR, F., RAMOS, L. A. Y SANTOS-ROSA, F. J. (2004). Goal s orientations, motivational climate, equality, an d disc ipline in spanish physic al education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- CHAVERO, J. (2008). EDUCACIÓN FÍSICA: LAS NORMAS DE CLASE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. DE NU.COM. Disponible en: <http://perceianadigital.com/index.php/educacion-fisica/983-educacion-fisica-las-normas-de-clase-en-la-ensenanza-secundaria>
- CHILLÓN GARZÓN, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CHINCHILLA, J.L., ESCRIBANO CASTILLO, M. F., ROMERO RAMOS, O. Y LÓP EZ FERNÁNDEZ, I. (2008). Análisis de las Actitudes de la Educac ión Física en la ESO. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 70-74.
- COLÁS, M. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: ALFAR.
- COLL, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- COLL, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el apr endizaje escolar. *Aula de Innovación educativa*, 120, 37-43.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (2002). Enseñar y aprender en el context o del aula. En C. Coll, J. Palac ios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- 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 y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- COMISIÓN DE LAS COM UNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2005/0221 (COD). Bruselas.

- CONDE NUÑEZ, M.C.; SANCHEZ CE PEDA, J.S. y CORRALES VÁZQUEZ, J.M. (2005). Conectando la investigación y la acción. Aportaciones desde una experiencia en torno a ecoauditorías escolares. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 8, Nº1 (2005).
- CONTRERAS, 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*, 277, 5-28.
- CORBIN, C.B.; PANGRAZI, R.P. y WELK, G.J. (1994). Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth, *Physical Activity Fitness Research Digest*, 8.
- CORDÓN MUÑOZ, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- CORTÉS MORATÓ, J. y MARTÍNEZ RIU, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Editorial Herder S.A.
- CRUZ FELIU, J.. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes*, nº 64, 6-16.

D

- DALLER, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de educación*, 326 (Ejemplar dedicado a: Bilingüismo y educación), págs. 25-36 Disponible en: <http://reddigital.cnice.mec.es/6/Portada/portada.php>
- DE LA HERRÁN, A.; HASHIMOTO, E. y MACHADO, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- DE LA TORRE, E. y DE LAS MULLAS, JM. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.
- DEL BARRIO, C. VAN DER MEULEN, K. Y BARRIOS, A. (2003). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*. Volumen I. Número 3. Septiembre/diciembre
- DE LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

- DE MIGUEL, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- DECRETO 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- DECRETO 231, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA, 156, 15-25.
- DECRETO 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Disponible en: <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesespeciales>
- DEL BARRIO, C. VAN DER MEULEN, K. Y BARRIOS, A. (2003). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*. Volumen I. Número 3. Septiembre/diciembre
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LA TORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DEL VILLAR, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. y TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud, desde la Educación física*. Barcelona: INDE.
- DELGADO, M. y TERCEDOR, P. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos, Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 2002. Nº 1, pp 5-12.
- DELGADO, M.A. (1991a). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de la Teoría y la Práctica*, nº 40. Número especial.

- DELGADO, M.A. (1991b). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- DELGADO, M.A. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro Especialista en E.F. En, Los autores (Comps.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.
- DELGADO, M.A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C.Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp73-86).
- DENZIN, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- DENZIN, N.K. y LICALN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1992) . *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En: J. Devís y C. Peiró (Coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: INDE.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993). *Educación física deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. VISOR DIS. S.A.
- DEVIS DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum- Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1997). La enseñanza de los juegos deportivos: el Modelo Comprensivo. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física*. AMEFA, 195-199.
- DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DEVIS, J. y PEIRÓ, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños /as y jóvenes: la escuela y la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 71 - 82.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIAS, C., CRUZ, J. F., & DANISH, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 107-122.
- DICCIONARIO de la REAL ACADEMIA de la LENGUA ESPAÑOLA. (2004). Disponible en: www.rae.es

- DIEM, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Caralt. Disponible en: <http://www.unsa.edu.pe/publicaciones/universitas/01/12-13.pdf>.
- DIGELIDIS, N., PAPAIOANNOU, A., LAPARIDIS, K., CHRISTODOULIDIS, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- DON FRANKS, B. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 35 - 36.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUDA, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings, In G Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercises*, Champaign, Human Kinetics, pp.129-182.
- DURKHEIM, E. (1902). *La educación moral* (Ed. e intr. de J. Taberner y A. Bolívar). Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- DURKHEIM, E. (1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

E

- EDIGER, M. (1995). Integration of content in the language arts. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 127-129.
- ELLIOTT, E.S. y DWECK, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCALONA REYES, M. (2005). Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias: fundamentos para su utilización. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, Nº. 1, 2005.
- ESCAMEZ, J. (1998). La educación moral, en Altarejos F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid: Editorial Dikynson.
- ESCÁMEZ, J. FULLAT, O.; HERMOSO, P.; GERVILLA, E.; GIL, R.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.; MARÍN, R.; PÉREZ. P.M. y SACRISTÁN,

- D. (1991). *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.
- ESCÁMEZ, J. GARCÍA, R. y SALES, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
 - ESCAÑO, J., GIL M. (2003). Esfuerzo y motivación. El papel de padres y profesores en la voluntad de trabajo de los alumnos, en *Aula de Innovación Educativa*, 120, 6-11.
 - ESCARTÍ, A. y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
 - ESCRIBANO, J.J., PUERTAS SANZ, E. Y ESCRIBANO OTERO, C. A. (2007). Uso de herramientas colaborativas que reducen la carga de gestión en la docencia. *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática*, pag 301–308, Universidad de Teruel.
 - ETXEBARRIA, I. (1999). *Desarrollo afectivo y social. Capítulo 6. El desarrollo moral*. Madrid: Pirámide.
 - ETXEBERRÍA, F.; ESTEVE, J.M. y JORDÁN, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En Ortega, P. (coord) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Cajamurcia.
 - EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).

F

- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- FARFÁN HEREDIA, E.R. (2007). *Incidencia en la mejora de los niveles de las diferentes capacidades que conforman la condición física del alumnado a través de la aplicación de juegos predeportivos específicos de voleibol*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.
- FEBLES, M. E. y CANFLUX, R. (2003). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En Cruz L (Comp). *Psicología del desarrollo, selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FERNÁNDEZ AEDO, R., CARBALLLOS RAMOS, E. Y DEL AVAUT ROMERO, M.E. (2008). Un Modelo de Autoaprendizaje con

- Integración de las Tic y los Métodos de Gestión del Conocimiento. *Aeísad, RIED*, 11(2), 137-149.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en el contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
 - FERNÁNDEZ HERRERO, B. (1993). El esquema de Kohlberg revisado: Peters y la evolución moral temprana: *Paideia*, 24, 461-486.
 - FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, R. (2009) . Fomento y tratamiento del plurilingüismo en el área de Educación Física en Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 1(1).
 - FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
 - FERRATER MORA, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel
 - FIGUERAS VALERO F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización y practicantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
 - FINDLA Y, J. N. (1970). *Axiological Ethics*. London: Mac Millan.
 - FLAVELL, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive- development al inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-. 911.
 - FLECHOSO, JJ. (2001). El derecho de los niños al juego y la seguridad. *Equipamiento y Servicio Municipales*, 2001 MAR-ABR; pp, 61-63.
 - FLEITAS CÉSPEDES, R.; VICENTE HERNÁNDEZ, V. y ROSALES PANEQUE, F.R. (2005). Creencias de resultados, expectativas y motivos del profesorado de la Educación Física. *Lecturas: Educación física y deportes*, Nº. 82, 2005.
 - FLEITAS DÍAZ, I. M. y Guardo García , M. E. (2004). Hacia una teoría del arbitraje deportivo: introducción. *Revista Digital Efdeportes - Buenos Aires*, 10(68).
 - FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
 - FONT, J. M^a. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Cora I. Universitat Ramón Lluch.
 - FOX, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En: Biddle, S. J. H. ;Fox, K. R.;Boutcher, S. H . *Physical activity and psychological well-being*. (pp. 88-117).

- FRAILE, A. (1997). Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar. *II Jornadas de Sociología del Deporte*, 101-106. I.A.D. Málaga.
- FRAILE, A. y DE DIEGO, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Universidad de Valladolid*. Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/29/29>. Consulta 6 de Mayo de 2009.
- FRANCESCETTO, D. (1996). *Estudo da Congruencia entre Intencao e Acao do Professor nas Aquisicoes Fisicas, Sociais, Emocionais e Cognitivas em Estudantes de Educao Fisica*. Dissertacao de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- FREUD, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRIEDMANN, E.D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, 20(2), 15-18.
- FRONDIZI, R. (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

G

- GAGE, N. (1979). The Generality of Dimensions of Teaching. In P. Peterson & H. Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- GÁMEZ, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- GARCÍA CABRERO, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 127.
- GARCÍA CALVO, T. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Revista Apuntes: Educación Física y Deportes*, 81, 21-28.
- GARCÍA COLMERARES, C. (2000). Persona y consumo. Implicaciones educativas. *Tabanque*, nº 12-13. pp.11-25.

- GARCIA GARCIA, F. (1998). Realidad virtual y mundos posibles, en PABLOS PONS, J. y JIMÉNEZ SEGURA, Jesús (eds.). *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Ed. Cedecs.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2006). Contenidos educativos digitales : construyendo la Sociedad del conocimiento. *Revista de Tecnología de la Información y Comunicación Educativa*, (6), 18-21.
- GARCÍA LÓPEZ, J.L. (2002). Timidez y fobia social en niños y adolescentes: un campo emergente. *Psicología conductual*, 10(3), 523-542.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍN EZ CÉSPEDES, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Lullal Edicions.
- GARCÍA MANJÓN, J.V. y Pérez López, MC. (2009). Análisis de las competencias lingüísticas y digitales en el marco de los estudios universitarios de turismo en España. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-27.
- GARCÍA MONGE, A. (1992). *Proyecto docente en Didáctica de las Actividades físicas Organizadas*. Palencia: Escuela de Formación de Profesorado de E.G.B.
- GARCÍA MONGE, A. (1994). Acerca de un modelo dimensional del juego; implicaciones en la utilización escolar de las actividades lúdicas. En *Actas del I Congreso de las CC. del Deporte y la Educación Física del INEFC*. Lleida: INEFC, 419-427.
- GARCÍA MORENTE, M. (1980). *Lecciones preliminares de Filosofía*. México: Editorial Porrúa.
- GARCÍA PONCE, F. J. (2001). *Niveles de concreción curricular*. Disponible en: www.terra.es/personal/fjgponce/Nivelcur.htm
- GARNER, H. (1980). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, J. y DÍAZ TRI LLO, M. (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 8(47).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIOLITTO, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona: Herder,
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDBERGER, M. & HOWARTH, K. (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24(1), 23-28.
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bogotá: José Vergara.
- GÓMEZ, R. J. (1996). Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategia. En Bolívar Botia, A. (1997) *Educación en valores y temas transversales en el curriculum*. Cap. I, Almería: CEP.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid: ALAUDA.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram.
- GONZÁLEZ ORTIZ, M. (1995). La técnica en voleibol. En Torres Guerrero, J. (dir). (1995). *Manual del entrenador de voleibol Nivel I*. FAVB. Cádiz: La Voz.
- GONZÁLEZ ORTÍZ, M. (2005). La táctica en voleibol. En Torres Guerrero, J. (dir). (1995). *Manual del entrenador de voleibol Nivel II*. FAVB. Cádiz: La Voz.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. M. (1999). Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles. En : *Jóvenes españoles 99* / coord. por Javier Elzo Imaz. Madrid: Fundación Santa María.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NUÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M.S. (1997). Auto concepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-297.
- GORDILLO, M. (2000). Educar al individuo sin individualismo. Actas / *Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz.
- GOUDAS, M.; DERMITZAKI, I.; BAGIATIS, K. (2000). Predictors of students intrinsic motivation in school physical education, in *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.

- GRASA, R. (1987). Vi vir el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 150, Barcelona.
- GRASA, R. (1991). Resolución de conflictos. En Martínez, M. y Puig Rovira, J. M^a (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- GREENSPAN, M. (1992). The Spectrum Introduced: A First-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 40-41.
- GRIFFITH, D. y KEOGH, J. (1982). A model of movement confidence. En J.A.S. Kelso y J. Clark (Eds.), *The development of movement control and co-ordination*. New York: John Wiley and sons.
- GRIFFIN, M. & GRIFFIN, B. (1996) . Situated Cognition and Cognitive Styles: Effects on Students' Learning as Measured by Conventional Test and Performance Assessments. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 293 - 308. GUIMÓN, J. (1999). The Future of Psychiatrists under Managed Care. In J. Guimón & N. Sartorius (Eds.), *Manage or Perish? The Challenges of Managed Mental Health Care in Europe* (pp. 11-23). New York: Kluwer Academic.
- GRUNDY, S. (1987). *Currículo: product or praxis*. Lewes: Falmer Press.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- GUTIÉRREZ PONCE, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- GUTIERREZ SANMARTIN, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. y PILSA DOMÉNECH, C. Y TORRE S BENET, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 3(8), 39-52.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. y PILSA DOMÉNECH, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229.

H

- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Península.
- HARRISON, J.; FELLINGHAN, G.; BUCK, M. & PELLETT, T. (1995). Effects of Practice and Command Styles on Rate of Change in Volleyball Performance and Self-Efficacy on High-, Medium-, and Low-Skilled Learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328 - 339.
- HEBERT, G. (1913). *La Culture Virile et les Devoirs Physiques de L'Officier Combattant*. Paris: Librairie Vuilbert
- HELLÍN RODRÍGUEZ, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- HELLÍN GÓMEZ, P. (2008a). La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte* – vol. 4 - número 14 - junio 2004.
- HELLÍN GÓMEZ, P. (2008b). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de psicología*. Vol. 6, num 3. Pp 501-516.
- HELLISON, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- HELMER, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- HERNÁNDEZ MENDO, A. y MORALES SÁNCHEZ, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*. Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud.htm>
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares.
- HERNÁNDEZ, P. (2003). Variables personales y contextuales del esfuerzo escolar. Moldes mentales de “inteligencia emocional” en *Aula de Innovación Educativa*, 120, 22- 29

- HERNANDO, M^a. A. (1997). *Estrategias para educar en valores: propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: CCS.
- HERRERA, R.M. (1998). *Clasificación de valores*. Disponible en: http://biblioteca.itson.mx/oa/desarrollo_personal/oa6/valores/v006.htm
- HEYMAN, G.D . y D WECK, C .S. (1992). Achievement goal s and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- HOWE, L.W. y HOWE, M. M. (1980). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- HUBER, L. G. (2001). *AQUAD FIVE*. Manual del programa para analizar datos cualitativos . Schwangau, Alemania. Disponible en: <http://www.aquad.de>.

I

- IBÁÑEZ GARCÍA, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, (Jaén)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- IBÁÑEZ, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

J

- JENSEN, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e Implicaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- JICK, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. pp. 602-610.
- JIMÉNEZ ARMESTO, M.J. y LALIENA ANDREU, L. (1992). Educación Ambiental, en MEC: *Materiales Curriculares. Transversales. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- JIMÉNEZ MARTÍN, L. y DURÁN GONZÁLEZ, L.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, 77, 25-29
- JIMENEZ, J. (2002). Mayor autonomía, mayores responsabilidades: buscando el mejoramiento continuo en la gestión educativa. C.

Figueroa y J. Jiménez (ed.). *Globalización, Sociedad del Conocimiento y Nuevas Tecnologías en Educación: Desafíos para una Mejor Gestión* (pp. 151-169). Valparaíso, Chile: Editorial CENLADEC/Uplaced.

- JIMÉNEZ, R. (2003). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en adolescentes estudiantes de educación física en Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- JONAS, H. (1994). *El principio de responsabilidad*. Madrid: Círculo de Lectores.
- JONES, S. (1985). Depth Interviewing. En R. Walker (ed.), *Applied Qualitative Research* (pp. 45-70). Aldershot: Gower
- JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F.F. (eds). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- JUDGE, T.A.; LOCKE, E.A.; DURHAM, C.C. y KLUGER, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Política Educativa en Andalucía para la Sociedad del Conocimiento. La Incorporación de las TIC. Consejería de Educación.

K

- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KHUN, T. S. (1971). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: FCE.
- KIRSCHENBAUM, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.
- KITCHENER, K.S. y KING, P.M. (1992). Reflective judgement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- KOHLBERG, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolara, F.F. (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- KOHLBERG, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo – cognitivo. En Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 96-97). Madrid: Alianza.

- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S. y BALLACKEY, E.L. (1978) . *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUNG, H. (2000). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.

L

- LAGARDERA, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- LANGLEY, D. (1995). Examining the Personal Experience of Student Skill Learning: A Narrative Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 116 - 128.
- LATAPÍ, P. (1981). *Tendencias de la investigación acción de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL.
- LEBOULCH, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- LEE, A. y SOLMON, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44(1), 57 - 71.
- LEE, M. J. (1993). Moral development and children's sporting values. In white-head (eds.). *Development issues in children's sport and physical education* (pp 30-42). Institute for the study of children in sport.
- LEGAÑO, M. (1999). *Empleo de los Materiales Educativos Computarizados en la Enseñanza del Electromagnetismo para Ciencias Técnicas*. Tesis Doctoral. Universidad de Camaguey.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. En: *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 307-319.
- LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE N° 287 DE 01/12/2005.
- LEY 9/1999, de 18 de noviembre (BOJA n° 140, de 02/12/1995). Ley de Solidaridad en la Educación.
- LEY de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de Diciembre.
- LEY de Derecho a la Educación 8/85, 3 de Julio.
- LEY Educativa Andaluza, 17/2007, 10 Diciembre.
- LEY General Educativa 14/70, 4 de Agosto.
- LEY Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.

- LEY Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/95, 20 de Noviembre.
- LEY Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de Diciembre.
- LEY Orgánica General del Sistema Educativo 1/90, 3 de Octubre.
- LICERAS, Á. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LIESA ORÚS, M. (2002). El respeto, potenciación y generalización de las estrategias de aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Anuario de pedagogía*, Nº 4, 2002, págs. 249-262.
- LILA, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura: Universitat de València.
- LINAZA, J. y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona. Anthropos.
- LINSTONE, A. y TUROFF, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LLEIXÀ, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Revista Tándem*, 23, 31-37.
- LLOPIS, J. A. y BALLESTER, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant le Blanch
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada: Editorial Universidad de Granada. p.p. 348-351.
- LÓPEZ ROS, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. En: *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- LÓPEZ ROS, V. y CASTEJÓN, J. (1998). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II). *Revista de educación física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.
- LÓPEZ SANTOS, V. (1998). *Hacia una escuela saludable*. En: Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LORA, R. (1007). *Edad ideal para aprender un segundo idioma*. Disponible en:

<http://www.elmasacre.com/?modulo=articulos&seccion=60&articulo=5088>

- LORENZO, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coord.) (2007). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Grupo de Investigación Área. Granada: Ediciones Adhara, S. L.

M

- MACARRO, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- MARIANI, T. (1970). A Comparison of the Effectiveness of the Command Method and the Task Method of Teaching the Forehand and Backhand Tennis Strokes. *Research Quarterly*, 4, 2.
- MARÍN GARCÍA, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (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.
- MARÍN REGALADO, M. N. (2007). *Efectos 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*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MARÍN REGALADO, M. N. y TORRES GUERRERO, J. (2006). Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psicosocial de niños y niñas en edades escolares. En *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (Dos Hermanas). Sevilla. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- MARÍN SÁNCHEZ, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- MARINA, J.A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.

- MARINA, J. A. (2003). De los sentimientos a la ética, en SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid: Akal.
- MARQUÉS, P. y CASALS, P. (2002). La pizarra digital en el aula de clase, una de las tres bases tecnológicas de la escuela del futuro. *Revista Fuentes*, 4.
- MARTIN LABORDA, R. (2010). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos/Sociedad de la Información*, 5. AUNA Fundación.
- MARTINEZ MARTIN, M. (1996). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 14-26.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y BUXARRA IS ESTRADA, M^a. R. (1998). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Aula*, N^o 70, Mayo.
- MARTINEZ MARTÍN, M. y PUIG, J. M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Alertes.
- MARTINEZ MARTÍN, M. y PUIG, J. M. (1991). *La educación moral. perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: GRAO.
- MARTÍNEZ RUIZ, N. y SAULEDA, M^a. Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. 53(4), 31-55.
- MARTÍNEZ, C; SOTO, E. y WINTER, J. (1982). *Manual Delphi*: Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- MATANIN, M. y COLLIER, C. (2003). Longitudinal análisis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education, 22 (2), 153-168.
- McCUTCHEON, G. (1984). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- McFARLANE, A. (2001) *El aprendizaje y las tecnologías de la Información. Aula XXI*. Madrid: Santillana.
- MCGUIRE, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *The handbook of social psychology*, Vol. 3 (pp. 136-314). Reading, Mass:
- MEDINA, J. (1996). Valoración a nivel social y metodológico de la enseñanza recíproca durante el desarrollo de unidades didácticas deportivas en Educación Física. En, M. A. Delgado, J. Medina,

- J.Viciano y R.Gutiérrez (Comps.), Formación Permanente e Innovación. *Experiencias Profesionales en la Enseñanza de la Educación Física* (pp.89 - 102). Granada: CFC.
- MEDINA, J. y DELGADO, M.A. (1993). Influencia de la Enseñanza Recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de Unidades Didácticas Deportivas en Educación Física. *I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Universidad de Granada. Granada.
 - MEDLEY, D. (1979). The Effectiveness of Teachers. In P.Peterson & H.Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, Berkeley, CA McCutchan.
 - MEINEL, K.; SCHNABEL, H. (1988, 1998). *Teoría del movimiento humano: motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium.
 - MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*. Información general: Disponible en: <http://www.educaweb.com/centros/centro-7927-centro-nacional-de-informacion-y-comunicacion-educativa-del-ministerio-de-educacion--cultura-y-depor-madrid.html>
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004). *Proyecto Vivir la Ética*. Disponible en: http://www.arandurape.edu.py/Ministeriode_espana/Recurso_vivir_la_etica/publico_guia_uso.htm
 - MIR, B. (2009). La Competencia Digital. Una propuesta. *Revista telemática educativa de Cataluña*. MÓNDEJAR, J. y VARGAS, M. (2009). Structure of latent factors in the learning of statistics. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(3), 49-54.
 - MONEREO, C. (2003). Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el "culturismo del esfuerzo, en *Aula de Innovación*, 120, 44-47.
 - MORALES DEL MORAL, A. y GUZMÁN ORDÓÑEZ, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Auguval.
 - MORCILLO, 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.

- MORENO MURCIA, J. A. y CERVELLÓ GIMENO, E. M. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica* (21), 2003, p. 345-362.
- MORENO, A. y SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: GRAO.
- MORENO, J.A.; CERVELLÓ, E y MORENO, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y de l género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- MORENO, L. (2001). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.
- MORENO, M. (1995). Los temas transversales: un enseñanza mirando hacia delante. En: Varios Autores. *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.
- MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. Y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.
- MORENO, L. y TERRÉ, O. (1998). "Escuela histórico-cultural" En *Revista Educación*, 93/ enero- abril, 1998. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p.p 2-11.
- MORILLA CABEZAS, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Revista Digital Educación Física y Deporte*, 7(43).
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill.
- MOSSTON, M. & ASHWORTH, H, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- MOSSTON, M. (1978). *La Enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, H, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOULIAN, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago: Lom.
- MUCCIELLI, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

- MUELLER, R. y MUELLER, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48 - 53.
- MUÑOZ, J. F., QUINTERO, J., MUNÉVAR, R. A. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

N

- NAPPER-OWEN, G.E.; KOVAR, S.K.; ERMLER, K. L. y MEHRHOF, J.H.; (1999). "Curricula equity in required ninth-grade physical education". *Journal of teaching in physical education*, 19, 2-21.
- NAVARRETE, J. L. (2006). Fomentemos el verdadero compañerismo. *Asociación Internacional de Clubes de Leones*. Disponible en <http://www.leonismoargentino.com.ar/index.htm>
- NICHOLLS, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.

O

- OECD (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/02.html>
- OLIVARES, J., ROSA, A. I., PIQUERAS, J. A., SÁNCHEZ-MECA, J. MÉNDEZ, X. y GARCÍA LÓPEZ, L. J. (2002). Timidez y fobias sociales en niños y adolescentes: un campo emergente. *Psicología conductual*, 10(3), 523-532.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OPPERMANN, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.
- ORACIÓN, M. M. (2000). La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance. OEI - Programas - Educación en Valores -

Sala de lectura. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/valores/oraison.htm>

- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA, 171, 23-65.
- ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa.
- ORDEN de 23 de noviembre de 2009, por la que se convoca el programa educativo Campamentos de Inmersión Lingüística» para el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria durante el verano de 2010.
- ORDEN de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1996). Documento "Iniciativa Mundial de Salud Escolar". Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Ginebra 1996.
- ORIHUELA, J.L. (2006). *La revolución de los blogs*. Madrid: La esfera de los libros.
- ORTEGA, P. (2001). Presentación. En Ortega, P. (coord) *Conflicto, violencia y Educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.
- ORTEGA, E.; OLMEDILLA, A. y ORTÍN, F.J. (2010). Un análisis descriptivo de la percepción de los jugadores de fútbol respecto a los factores que pueden provocar lesiones. *Cuadernos de psicología del deporte*. Vol 4, Nº 1 y 2.
- OSGOOD, C.E. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.

P

- PALOMARES, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Granada: Reprograf.

- PALOMARES, J. (2003b) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- PALOMARES, J. (2003c). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *Revista Digital EfDeportes*. Disponible en www.efdeportes.com. Nº 52. Agosto, 2003.
- PALOMO, R. (2009). *Las TIC como Agentes de Innovación Educativa*. Sevilla: Consejería de Educación.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1995). Los Ejes Transversales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord): *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1998). *Educar para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PANIEGO, J. A (1999). *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.
- PANKRATIUS, W. (1997). Preservice Teachers Construct a View on Teaching and Learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28(4), 68 - 76.
- PARLEBAS, P. (1977). *Actividades físicas y Educación Motriz*. París. E.P.S.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París : INSEP.
- PARLEBAS, P. (1986). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PASCUAL, A. (1988) . *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid: Narcea. (2ª ed.)
- PASTOR, J.L. (2007). *Motricidad: perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- PATIÑO, G, S. (1994). *El profesor como transmisor de valores*. México: Editado por el ITESM.
- PEARSON, L. B. (1992). *Conferencia Responsabilidad*. SAeptima Asamblea General de la ONU. (Actas Séptima Asamblea).
- PÉREZ PÉREZ, C. (1996). *Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Madrid: EOS.
- PÉREZ 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: La Habana (Cuba), Granada (España).

- PÉREZ SÁNCHEZ, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. España.
- PÉREZ TURPIN, J.A (2002). *La competición en ámbito escolar: un programa de intervención social.* Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- PEREZ L. y BELTRÁN J. (2003). Capacidad intelectual, motivación, esfuerzo y disciplina ¿ A mayor inteligencia menor esfuerzo?, *Aula de Innovación Educativa*, 120, 33-37.
- PETERS, R. S. (1987). Forma y contenido de la educación moral. En J. A. JORDAN y F. F. SANTULARIA (eds.), *La educación moral, hoy: cuestiones y perspectivas.* Barcelona; PPU.
- PEZZI, M. y OLMEDO, C. (1999). Prologo del Documento “Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”. *Sexualidad, educación sexual y género.* Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.
- PIAGET, J. (1951). *Psychology of Intelligence.* London: Routledge and Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgement of the child.* New York: Free Press.
- PIAGET, J. (1984). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Martínez-Roca.
- PIÉRON, M. (1985). Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas. *Horizonte*, 1(5), 2-6.
- PIÉRON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux Enseigner.* Paris: Education Physique et Sport.
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica.* Lisboa: FMH.
- PIÉRON, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los Profesores. En F. Ruiz , A. García y A. Casimiro (Comps.). *Nuevos Horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar*, 199-224. Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- PISA (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*, Informe Español.

- PLAN DE CONVIVENCIA: ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. (BOJA Nº 156 de 08/08/2007).
- PLAN DE FOMENTO DE LA PLURILINGÜISMO (2010). *Una política lingüística para la sociedad andaluza. Consejería de Educación.* Disponible en:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo>
- POSADAS KALMAN, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el alumnado de 1º y 2º curso de ESO en la provincia de Granada.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- PRAT, M. y SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas.* Barcelona: INDE.
- PROGRAMA DE APOYO A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (PALE). CURSO 2009/2010. Disponible en: http://www.mec.es/dp/ceuta/Prog_Educativo/Formacion_profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf
- 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.
- PUIG ROVIRA J. M. y MARTÍN, X. (1998). *La educación moral en la escuela.* Teoría y práctica. Barcelona: Edebé.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria.* Barcelona: ICE/ Horsori.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona: Paidós.
- PUIG ROVIRA, J. M. y TRILLA BERNET, J.(2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 14-18.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor, en *Aula de innovación educativa*, 16, 13-18.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 8, Educación y Democracia (1)

- PUIG ROVIRA, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257.
- PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARÍN, M. (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociología*, 38. Universidad de Navarra.
- PUJOL, R. M.^a (1993). Un enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 20-27.
- PUJOL, R. M.^a y SANMARTÍN, N. (1995) La práctica diaria como referencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 223.

Q

- QUINTANA, J. M.^a (1996). Educación moral y valores. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 291-292.
- QUINTANA, J. M.^a. (1998). *Pedagogía axiológica*. Madrid: Dykinson.

R

- RAMÍREZ, J. G. (2005). *Ética, moral y valores*. Monografías. Com. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos23/etica/etica.shtml>.
- RATHS, L. E.; HARMON, M. y SIMÓN, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*, México: UTEHA.
- REAL ACADÉMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2001). Disponible en <http://www.rae.es>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. BOE 156 de 01/07/2003.

- REICHARDT, CH. y COOK, T. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- RELEER, D. L. (1998). Expert panel s disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14 . Retrieved February 8, 199. Disponible en: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
-
- REMENTERÍA LÓPEZ, C. J. (2010). Propuesta de una herramienta para el análisis didáctico de los webquest. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud* 2010; 3(1).
- RESOLUCIÓN de 22 de Agosto de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- REYZABAL, M. V. y SANZ, A. I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- RIERA, J. (1985). *Introducción a la Psicología del Deporte*. Barcelona: Editorial Martínez.
- RIERA, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- ROBLES RODRÍGUEZ, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- ROCHON, A. (1991). *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un Proyecto*. Barcelona: Editorial Masson.
- RODRIGO, M^a. J.; RODRÍGUEZ, J. y MARRERO, J. (1993) . *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: VISOR.
- RODRÍGUEZ CAST AÑÓN, S. y FERNÁNDEZ NÚÑEZ, E. (2002). Esfuerzo, motivación y evaluación en la ESO. *Aula de Innovación*, nº 113-114, págs. 52-55
- RODRÍGUEZ CHILLÓN, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985). *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd34b/educat.htm>
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2005). Las TIC y la Educación. Una política de Integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *III*

CONGRESO INTERNACIONAL DE educared. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- RODRÍGUEZ ROJO, M. I (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, J. y DÍAZ, F.J. (1998). La participación de los adolescentes en un programa de actividad física y salud. *Rev. Intercontinental Extensiones*, 5, 86-95.
- RODRIGUEZ, R. (1984). *Teoría y práctica del diseño curricular*. Bogotá: Universidad.
- RODRÍGUEZ, R. (2000). *Introducción a la informática educativa*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- RODRÍGUEZ CAST AÑÓN, S. y FERNÁNDEZ NÚÑEZ, E. (2002). Esfuerzo, motivación y evaluación en la ESO. *Aula de Innovación*, 14, 52-55.
- ROGERS, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1989). *Diseño curricular y aprendizaje significativo*. Madrid: Cincel.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1991). *Currículum y aprendizaje*. Madrid: Itaka.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid: EOS.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (2002). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas*, 12(113), 38-40.
- ROMERO, 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: Universidad de Granada.
- ROMERO, 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, C. (1998). Una reflexión en torno a la Educación Física y su Didáctica. *Revista Publicaciones*, 28, 487-502.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (2006). *La transversalidad y las reformas escolares*. Disponible en <http://transversal.blogcindario.com/2006/03/00014-la-transversalidad-y-las-reformas-escolares.html>.
- RUBINSTEIN, R. (1982). *Principios de Psicología General*. La habana: Ediciones R. La Habana.
- RUIZ CORBELLA, M. (2003). *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ PEREZ, L. M., GRAUPERA SANZ, J. L., CONTRERAS JORDAN, O. y TAMOTSU NISHIDA (2004). Motivación de logro en Educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361

S

- SACRISTÁN GÓMEZ. D. (1987). El educador y los valores sociales. *Revista Española de Pedagogía*, XLV, 175, 57-81.
- SÁDABA, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editoria I Maeva.
- SÁENZ LÓPEZ BUÑUEL, P; I BAÑEZ GODOY; S. y GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F. J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista EFdeportes*, 4(17).
- SAENZ LÓPEZ-BUÑUEL, P. y GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F.J. (2000). *Análisis de la Iniciación al Baloncesto*. Huelva. Diputación Provincial de Huelva.
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P. (2005) . El deporte como contenido y práctica educativa. En : *Valores del deporte en la educación: (Año europeo de l Educación a través del Deporte)*. coord. por Manuel Vizquete Carrizosa, Ventura García Preciado, 2005, pp. 29-62.
- SAMAJA, J. (1991). Triangulación metodológica, para una comprensión de la dialéctica de la combinación de métodos. *V Congreso Latinoamericano de Medicina Social*. Mimeo Buenos Aires, Argentina.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1998). El concepto de salud, su relación con la actividad física y la educación física orientada hacia la salud. En: *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física y Deporte Escolar*. Almería.

- SÁNCHEZ FRANYUTI, M.L. (2010). Docentes de Educación Física... ¿en verdad Formadores?. *Revista Digital Efdeportes*- Buenos Aires - Año 8 - N° 54 - Noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita. En: *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1. Madrid: Morata.
- SANTOS, B. (2008). *Orientación y acción tutorial y mejora de habilidades sociales en el alumnado*. Disponible en http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/9/revista8_14.pdf
- SANTOS, S. y MARTINS, G. (2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Digital Lecturas EF y Deportes*. <http://www.efdeportes.com> - Año 10 - N° 81.
- SARRAMONA, J. (1987). *Currículum y educación*. Barcelona. CEAC.
- SAUVÉ, L. (1997). La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico. En: *Actas del Seminario de Investigación-formación Edamaz*—octubre de 1996— Universidad de Quebec en Montreal.
- SCHELER, M. (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- SEIRUL-LO VARGAS, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, 3-11.
- SEIRU-LO VARGAS, F. (1995, 1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975) Se aprueba La Carta de Belgrado. Una Estructura Global para la Educación Ambiental.
- SHAPIRO, H. (1980). *Hombre, cultura y sociedad*. México: FCE.
- SICILIA, A. (1997). *Evolución del Conocimiento Escolar del Estudiante de Bachiller en Educación Física durante una Actualización Docente orientada hacia la Autonomía de la Enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- SMILEY, P. A. y DWYER, K. C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

- SMITH-SEBASTO, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).
- SORIANO, E. y GIMÉNEZ MUÑOZ, C. (1992). *Educación para el consumidor y para el usuario*. JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CIENCIA. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston: New York.
- STARR, L. (2002). *Teaching Today Is Just Impossible-Isn't It?* Education World: Wallingford, CT.
http://www.educationworld.com/a_issues/issues257.shtml
- STEMMER, P. (1999). *The Employability Skills Portfolio*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, L. (1986). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- SZYMICZEC, O. (1980). "Olympism, Olympic Movement, Olympic Games". En DURANTEZ, C. y MÜLLER, N. (1998). *La Academia Olímpica Internacional*. p. 125.

T

- TALÍZINA, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial progreso.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987, 1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TERCEDOR, P.; JIMÉNEZ, M.J. y LÓPEZ, B. (1998). La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. En: *Motricidad*, 4, 203-207.
- TIERNO, B. (2002). *La educación inteligente*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.
- TORRE RAMOS, E. (1998). *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.
- TORRE, E; CÁRDENAS, D; GARCÍA, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Revista Motricidad*, 7, 95-112.

- TORRES CAMPOS, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid, Morata.
- TORRES GUERRERO, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. pp. 112-136. Valencia.
- TORRES GUERRERO, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. En *Actas de las VII Jornadas de Deporte de base*, p.p. 13-32. Alicante 2008. Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.
- TORRES GUERRERO, J. y RIVERA GARCÍA, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur.
- TORRES GUERRERO, J.; RIVERA GARCÍA, E; ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M; LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. Y MERINO DÍAZ, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- TREJO, R. (1996). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. Madrid: Fundesco.
- TRIANES, M.V. (1996). ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 3, 37-48.
- TRIGUEROS, M. C. (2000). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur.
- TRILLA BERNET, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- TURIEL, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUROFF, M, & HILTZ, S. R. (1999). Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

- TUVILLA RAYO, J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

U

- UNIDAD EUROPEA DE DERECHO (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.
- URDANIZ, G. (1994). El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. *Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona: AEISAD.
- URIBE, M.E.; CASTAÑEDA, M.L. y MORALES, M. (1999). Violencia escolar. *Alborada*, 314, 18-27.

V

- VACILACHIS, I. (1992). *Métodos cuantitativos los problemas teórico epidemiológicos*. Centro de América Latina. Buenos Aires, Argentina.
- VALLE OLSEN, K. (2006). Valor de uso versus valor de cambio. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de padres y madres de alumnos*, 86.
- VANDER ZADEN, J.V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Paidós.
- VARELA, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24), 114-116.
- VÁSQUEZ, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor (I)*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.
- VÁZQUEZ, G. (2001). El conflicto y la escuela en un mundo globalizado. Addenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/site/>
- VÁZQUEZ, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, 6, 34-37.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*. Julio-Agosto 2004. Nº 91. VÁZQUEZ REINA, M.

- (2008). Un repositorio de aplicaciones didácticas para utilizar en el aula destinado a facilitar la integración de las tecnologías en el ámbito educativo. *Revista Consumer*, septiembre 2008. Disponible en: <http://educarc.blogcindario.com/2008/11/index.html>
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3(2), 4-13.
 - VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular, en *El currículo de Educación Física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*, pp. 65-106 (Murcia, 12-15 de septiembre de 2001). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
 - VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.
 - VELÁZQUEZ, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón
 - VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001). ¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión, en: Portal Eudufis: <http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgef>
 - VERA, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7(15), 38-40.
 - VICENTE GONZÁLEZ, S. (2010). *La visión docente sobre el uso del blog en el aula*. Máster oficial: Universidad de Extremadura.
 - VICIANA, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. EF Deportes.com. Revista Digital. Buenos Aires – Año 6 – Nº 32.
 - VIDAL, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid. PPC.
 - VIELLE, J. P. (1989). Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1), 97-116.
 - VIGOTSKY, L.S. (1982). *Obras Escogidas. Tomo I y IV*. Editorial Pedagógica. Moscú: Visor Distribuciones.
 - VILCHEZ BARROSO, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS, M. y MARTÍ, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- VIVAS, J. y RODRÍGUEZ, O. (1995). *Una propuesta para la utilización pedagógica de la informática*. Argentina. Ministerio de Educación y Justicia.

W

- WEB DICTIONARY OF CYBERNETICS AND SYSTEMS: DELPHI METHOD PRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL= Disponible en [http:// pespmc1.vub.ac.be/ ASC/DELPHI_METHO.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html)
- WEBER, M. (2002). *Economía y Sociedad*. (Traducida del alemán). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- WEINSTEIN, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.
- WILSON, J.; WILLIAMS, N. y SUGARMANN, B. (1967). *Introduction to moral. Education*. Marmondworth.

Y

- YINGER, R. J. y CLARK. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.
- YUS, R. (1995): ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 43, 71-77.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda/Anaya.

Z

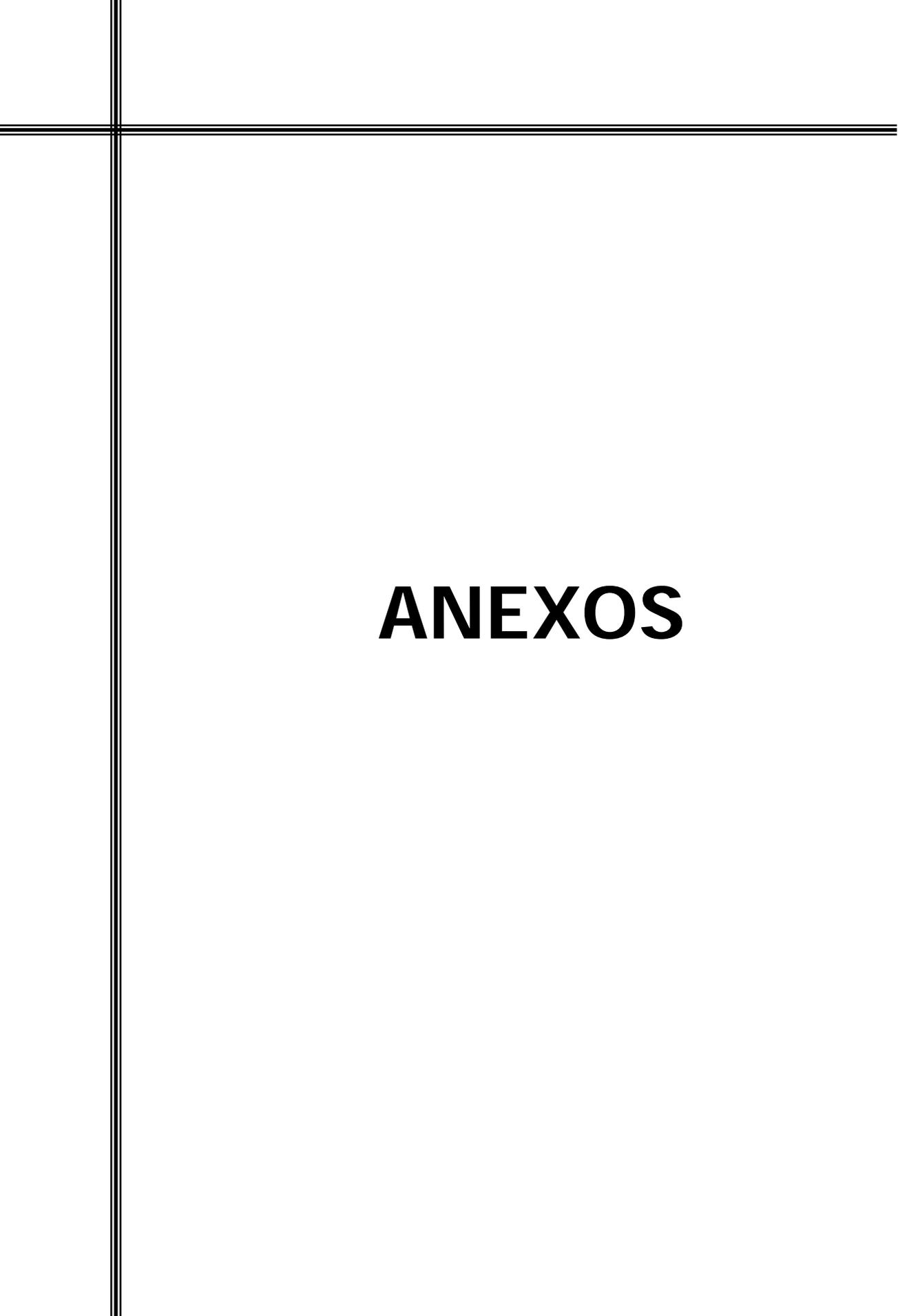
- ZABALA, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

- ZULAIKA, L. M. (2010). La actividad física, componente imprescindible en la educación infantil. *Euzkonews*. Disponible en: <http://www.euzkonews.com/0440zbk/gaia44003es.html>

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

- [http:// pespmc1.vub.ac.be/ ASC/DELPHI_METHO.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html)
- <http:// www.leonismoargentino.com.ar/index.htm>
- http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html
- <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- <http://reddigital. cnice. mec.es/ 6/Portada/portada.php>
- <http://tecnologiaedu.us .es/bibliovir/pdf/agentes.pdf>
- <http://www.aquad.de>
- <http://www.defensorde lpueblo.es/documentación/informesespeciales>
- <http://www.deseco.ad min.ch/bfs/ deseco/en/index/02.html>
- http://www.educarm.es/template s/portal /images /ficheros/ revistaEducarm /9/revista8_14.pdf
- http://www.educarm.es/template s/portal /images /ficheros/ revistaEducarm /9/revista8_14.pdf
- http://www.education world.com/a_issues/issues257.shtml
- <http://www.educationworld.com/aissues/issues257. shtml>
- <http://www.eies.njit.edu/~turoff/P apers/delphi3.html>
- <http://www.eies.njit.edu/~turoff/P apers/delphi3.html>
- <http://www.eip-cifedho p.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>
- <http://www.elmasacre.com/?modul o=articulos&seccion=60&articulo =5088>
- <http://www.juntadeand alucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag= /contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilingu ismo>
- http://www.juntadeand alucia.es/compromisos20082012/archivos_repos/0 /326.pdf
- <http://www.lag.uia.mx/ acequias/acequias17/a17p8.html>
- <http://www.lag.uia.mx/ acequias/acequias17/a17p8.html>
- http://www.mec.es/dp/c euta/Prog_Educativo/Formacion_ profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf
- <http://www.rae>
- <http://www.ucm.es/info/site/>

- http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/m otivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students», in *Perceptual and Motor Skills*, 99, pp. 271-283.



ANEXOS

ANEXO I
CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Señala con una cruz en el apartado correspondiente.

1. ¿Cuántos años tienes?	10	11		12
2 Sexo	Hombre Mujer			
3. Vivo en una Localidad	Rural Urbana			
4. Nº de hermanos contándote a ti	1	2	3	4 o mas
5. Lugar que ocupó entre ellos	1º	2º	3º	4º o mas

6.1. Madre	6.2. Padre	6.3. Hermanos/as	6.4. Abuelos/as
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
A veces	A veces	A veces	A veces
Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Escribe tu respuesta:

7. Mis padres trabajan en:	
Madre	
Padre	

Señala con una cruz la casilla que crees se corresponde mejor con lo que piensas, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6
Item 1. Colaboro en la recogida del material.						
Item 2. Llevo mi carpeta de EF al día.						
Item 3. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.						
Item 4. Presento las actividades y trabajos que me mandan en la fecha y hora prevista.						
Item 5. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.						
Item 6. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.						

Item7. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.						
Item 8. Cuando tengo dudas, pregunto y me intereso por saber cómo es.						
Item 9. Intento hacer las cosas cada vez mejor.						
Item 10. Escribo mi opinión en el blog los días que están previstos para ello.						
Item11. Me gusta la idea de expresarnos en un blog con nuestra clase de Educación Física						
Item 12. Realizo las tareas digitales que me propone mi profesora en la página web.						
Item 13. Me esfuerzo mucho en las clases de Educación Física						
Item 14. Acepto el equipo que me toca o me asignan.						
Item 15. Procuero esforzarme para comprender bien los mensajes en inglés en clase de EF						
Item 16. La página web me ayuda a aprender el vocabulario de inglés de Educación Física						
Item 17. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.						
Item 18. En los juegos y en los deportes soy legal, respeto las reglas.						
Item 19. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi forma física.						
Item 20. Me esfuerzo por participar y realizar las actividades que toquen en EF aunque no me gusten						
Item 21. Procuero ser cada vez menos tímido.						
Item 22. Me gusta realizar actividades relacionadas con el medio natural de forma compartida.						
Item 23 Me esfuerzo por trabajar y portarme bien para conseguir los puntos de la página web de EF						
Item 24. Me cuesta trabajo utilizar la página web de EF						
Item 25. Cuando comienzo una actividad digital generalmente pienso que me saldrá bien.						
Item 26. Pienso que se me dan bien las actividades digitales.						
Item 27. Me acepto tal cual soy.						
Item 28. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.						
Item 29. Cuando la profesora de E. Física nos da la información, me gusta dar mi punto de vista sobre el tema a tratar.						
Item 30. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.						

Item 31. Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.						
Item 32. Estoy a gusto con las cosas que hago y lo digo en el blog y en la pagina web.						
Item 33. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.						
Ítem 34. Cuando no me salen las tareas que me propone la profesora a la primera, procuro superarme.						
Item 35. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.						
Item 36. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.						
Item 37. A través de la Educación Física consigo fácilmente amigos/as.						
Item 38. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.						
Item 39. Me siento bien en las clases de Educación Física estemos dando el contenido que sea.						
Item 40. Pienso que cada uno podemos dar lo mejor de nosotros mismos en Educación Física, aunque no se nos den bien las actividades						
Item 41 Me siento valorado por mis compañeros/as en EF.						
Item 42. Me siento bien cuando realizo actividades que ayudan a respetar en medio ambiente						
Item 43. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.						
Ítem 45. Cuido el ordenador que me han facilitado para que siempre esté en buenas condiciones.						
Item 46. Utilizo el material de la forma propuesta por la profesora para las actividades de la clase de educación Física.						
Item 47. Pido perdón cuando me equivoco						
Item 48. Tomo en serio las opiniones de los demás.						
Item 49. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.						
Item 50. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.						
Item 51. Hago caso a las propuestas de la profesora.						
Item 52. Cumpló las normas de los juegos y deportes que practicamos.						
Item 53. Se perder en los juegos y deportes.						

Item 54. Se ganar deportivamente en los juegos y deportes.						
Item 55. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.						
Item 56. Valoro a los compañeros que tienen una forma física mejor que la mía.						
Item 57. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.						
Ítem 58. Respeto los espacios comunitarios, la pista, servicios, etc.						
Item 59. Me relaciono y hablo con respeto a mis compañeros/as						
Item 60. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.						
Item 61. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.						
Ítem 62. Cumpló las normas de seguridad cuando hago actividad física.						
Ítem 63. Cuido mi higiene personal.						
Ítem 64. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.						
Ítem 65. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.						
Item 66. Me divierto en la clase de EF y eso me hace sentir bien.						
Item 67. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.						
Item 68. Hago actividades deportivas habitualmente fuera de las clases de Educación Física.						
Item 75. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.						
Ítem 69. En expresión corporal actúo con libertad y sin complejos.						
Ítem 70.- Consulto páginas de Internet relacionadas con la salud.						
Item 71. Aprendo aspectos y cosas saludables con la página web de EF de clase.						
Item 72. Me motiva ver los resultados de mi clase de cada mes en la página web de Educación Física						
Item 73. Me gusta y motiva hacer las actividades de Educación Física en el ordenador						
Item 74. Me gusta más hacer las tareas de Educación Física en el ordenador que en la libreta.						
Item 75. Considero que aprendo más buscando información y utilizando la página web de Educación que con recursos impresos.						

Item 76. Me motiva aprender a usar el ordenador y las nuevas tecnologías						
Item 77. Trabajar en el ordenador hace que me distraiga y pierda tiempo.						
Item 78. Me gusta consultar páginas de Internet relacionadas con actividades y eventos deportivos.						

Cuando lo termines, lo entregas a la profesora

ANEXO II

FICHA DEL DIARIO DE LA PROFESORA

FECHA:	UNIDAD DIDÁCTICA:
Grupo de Clase:	
<i>Alumnado considerado individualmente:</i>	
Competencias:	
Currículo: <ul style="list-style-type: none">- Objetivos:- Contenidos:- Metodología:- Materiales con más relevancia empleados:- Criterios de evaluación:	
Profesora:	
Contenidos conceptuales implicados: <ul style="list-style-type: none">- Dominio de la materia:- Dominio de las TIC:	
Contenidos procedimentales implicados: <ul style="list-style-type: none">- Ejecución de los contenidos: - Ejecución tareas "TIC":	
Contenidos actitudinales implicados: <p>Respeto:</p> <ul style="list-style-type: none">- A los compañeros:- Al profesor:- Al material:- A las personas: <p>Salud:</p> <p>Responsabilidad:</p> <p>Autoestima/ amistad/compañerismo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Liderazgo: - Rechazo: - Reciprocidad:	
Observaciones especiales: <ul style="list-style-type: none">- Información de los padres/madres:	

